

**UNIVERSITY OF TARTU
COLLEGE OF FOREIGN LANGUAGES AND CULTURES**

**TEACHERS' PERCEPTIONS OF THE WASHBACK EFFECT OF
THE YEAR 12 ENGLISH EXAMINATION
MA thesis**

**KRISTI ARON
SUPERVISOR: *Lect.* ÜLLE TÜRK, M.A.**

**TARTU
2015**

ABSTRACT

Teachers believe and surveys have shown that tests influence what and how teachers teach, and due to that what students learn. Although studies of washback effects in language testing contexts began to appear in the early 1990s, there has not been any in Estonia. The aim of the thesis was to clarify the washback effect of the Estonian national school-leaving examination in English has had. Three hypotheses were tested: 1) The format and the content of the Estonian National school-leaving Examination in English affect teaching. 2) The Estonian National school-leaving Examination in English shapes what teachers teach. 3) There is more evidence on negative washback effect than the positive one.

There are two chapters in a current master thesis. The first chapter presented a general overview of the theoretical framework for the thesis, introducing the exam's washback effect and examination impact based on preliminary surveys. The second chapter concentrated on how the data was gathered, arranged and analyzed, and introduced the findings of the survey.

The methodological preference was a semi-structured interview, for it being open, and allowing new ideas to be brought up during the interview as a result of what the interviewee said. The target area for the current survey was Lääne-Viru county and its municipal secondary education institutions.

The current thesis revealed that there is a connection between the washback effect, teachers' attitudes and teachers' working conditions. As the working conditions (number of language courses, language groups based on students' language level, the number of students in one group) affect teachers' attitudes and feelings which are the key elements in shaping the washback effect, there is a need to guarantee similar working conditions for all teachers. As the results of the survey are based on interviews and rely on teachers' perceptions, further research is needed to clarify whether the teachers' perceptions reflect the actual classroom practices, e.g., by using classroom observation.

TABLE OF CONTENTS

ABSTRACT	2
INTRODUCTION	5
1. WASHBACK EFFECT AND TEST IMPACT: CONCEPTUAL FRAMEWORK....	11
1.1. Historical background.....	11
1.2. The conceptual framework of washback effect	18
1.3. Micro level washback: teachers' attitudes and feelings.....	23
2. A STUDY OF THE TEACHERS' PERCEPTIONS OF THE WASHBACK EFFECT OF THE YEAR 12 ENGLISH EXAMINATION	27
2.1. Methodology	27
2.1.1. Participants	27
2.1.2. Instrument.....	30
2.1.3. Procedure.....	32
2.2. Results.....	34
2.2.1. Organisation of EFL classes and evidence of the washback effect.....	34
2.2.2. The basis of EFL class composition and evidence of the washback effect.....	38
2.2.3. Compiling of EFL classes and evidence of the washback effect	42
2.2.4. Teachers' attitudes and feelings and evidence of the washback effect	47

2.3. Discussion	49
CONCLUSION	56
REFERENCES	61
Appendix 1 Interview scenario.....	65
Appendix 2 Interview no 1	67
Appendix 3 Interview no 2	72
Appendix 4 Interview no 3	79
Appendix 5 Interview no 4	84
Appendix 6 Interview no 5	89
Appendix 7 Interview no 6	94
Appendix 8 Interview no 7	97
Appendix 9 Interview no 8	101
Appendix 10 Interview no 9	106
Appendix 11 Interview no 10	110
RESÜMEE	114

INTRODUCTION

As we live in a testing world, there have been discussions about test influence on educational processes in various ways. Teachers believe and surveys have shown that tests influence what and how teachers teach, and due to that what students learn. One of the assumptions is that teachers will be affected by the test their students intend to take, and therefore, shape their teaching methodology and lesson content according to the knowledge and skills assessed by such tests (Popham 1987: 680). Whether they are concerned about their own self-esteem or their students' wellbeing, teachers clearly want students to perform well on such tests.

There are three terms which have been used to define the impact that high stakes tests can have on teaching and learning – backwash effect, washback effect, and test impact. According to Alderson and Wall (1993: 115), the notion that testing influences teaching is referred to as “backwash” in general education circles, but it has come to be known as “washback” in British applied linguistics. Also, the term “washback” is common in the language teaching (Alderson and Wall 1993), so in this thesis I will use the term “washback”. Washback implies any sort of influence that tests can have on teaching and learning (Alderson and Wall 1993).

The definition of test impact is closely related to that of washback on two major levels: the micro level and the macro level. On the one hand, there are authors who see washback as the influence a test has on the micro level and test impact as the effect of a test on the macro level. For example, Bachman and Palmer (1996: 30) have suggested that the macro level impact includes everything beyond the classroom including educational systems and society, and the micro level influence is the effect of the test on individual

students and teachers. On the other hand, Hamp-Lyons (1997) describes micro-level washback and macro-level washback as subcategories of test impact.

According to Green (2013: 40), washback has a tendency to take a beneficial or damaging direction to the extent that it encourages or discourages forms of teaching or learning intended by the test developers. Bailey (1996) divides washback into two subcategories: it can be either positive or negative. A positive washback effect on teachers can, for example, result in them covering their subject matters more thoroughly. A negative washback, on the other hand, may encourage teachers to narrow the curriculum and lose instructional time, leading to “teaching to the test.”

Even though decision makers use the authority power of high-stakes testing to achieve the goals of teaching and learning (Alderson and Wall 1993), the tests may fail to create a correspondence between the learning principles and course objectives to which they should be related (Cheng 2005). Pan (2009: 261) has stated that teachers play an important role in fostering different types of washback and, therefore, the beliefs of teachers are a critical factor in determining the washback effect.

Therefore, the focus of the current thesis *Teachers' perceptions of the washback effect of the Year 12 English examination* is micro level. The aim of the present thesis is to clarify what kind of washback effect the Estonian National school-leaving Examination in English has had. There are two reasons for the posed research question: washback effect is a new field of study in Estonia, and there have been some changes in the Estonian National school-leaving Examination in English caused by the revised national curriculum since 2014.

In the Estonian education system year 12 students in upper-secondary school have to take three compulsory national school-leaving examinations – Estonian (either Estonian

as the first language or Estonian as the second language), mathematics and a foreign language exam. Although three national school-leaving examinations have been compulsory since 1997, before 2014 the only examination all school-leavers had to take was that in their first language (study language of the school). The other two examinations had to be chosen from the list of 13 different subjects. Despite the long list of the examination options, EFL turned out to be the choice for majority of students. Only weaker students had the tendency to avoid it. In 2014, the system was changed and all school-leavers must take the same three examinations. (*Infoks 2014. aasta riigieksamite korralduse kohta*).

In the Estonian education system there are four foreign languages that are accepted as national school-leaving exams – English, German, French and Russian. Estonian national school-leaving examination in English is organised and provided by state (Innove); German, French and Russian are provided by international examination centres. When in 2013 there were 6527 (of 9677 graduates) students who took the Estonian National school-leaving Examination in English (*2013. aasta inglise keele riigieksamist*), in 2014 the number of examinees was considerably bigger – 7695 (of 8430 graduates) (*2014. aasta inglise keele riigieksami lühianalüüs*).

Stating the foreign language a compulsory school-leaving exam (in 2014) for the graduates coincided with the consequences of the gymnasium reform: in order not to lose money provided by the government, the secondary schools accepted the students without paying attention to their knowledge of target subjects. Taking these aspects under consideration, the teachers of English had to face quite a new situation – classrooms full of students with a very different level of English and the Estonian National school-leaving

Examination in English at the door. These are the results of government policy making in educational sphere.

What is more, in 2014 there were modifications in the content of the Estonian National school-leaving Examination in English as well (table 1). Before 2014 the written part of the examination consisted of four parts: writing, listening, reading, language structures. From now on there are only three: writing, listening, reading. Before 2014, all the sub-skills gave equally 20% of the final exam result. After 2014, the sub skills have different proportion: writing 25%, listening 25%, and reading 30%, speaking 20%.

In 2014 the oral part of the national examination in English was also modified. The role-play was replaced with a task consisting of two pictures to be compared and contrasted, and followed by 4 questions. Monologue was moved to the second place but kept its format. Due to the changes in the content of the national examination in English and the lack of teaching materials teachers had to find new teaching materials or prepare suitable ones themselves.

Table 1. Modifications in Year 12 English Examination 2013-2016

Skills	2013	2014-2015	2016
Writing	20% a. Essay/Report b. (semi)formal letter	25% a. Essay/Report b. (semi)formal letter	25% a. Essay/Report/ Article/Review/Story b. (semi)formal letter/e-mail
Listening	20% 3 tasks: a. Multiple choice b. Short answers c. Multiple matching All the tasks are listened to twice.	25% 5 tasks: a. Multiple choice b. Gap-filling c. Short answers d. Multiple matching e. Sentence/table completion One of the tasks is listened to only once, others twice.	25% 5 tasks: a. Multiple choice b. Gap-filling c. Short answers d. Multiple matching e. Sentence/table completion One of the tasks is listened to only once, others twice.

Reading	20% 4 tasks: a. Multiple choice b. Keyword transformation c. Gap-filling d. Multiple matching	30% 7 tasks: a. Multiple choice b. Multiple matching c. Short answers d. Open/banked gap-filling e. Word formation f. Keyword transformation g. Editing	30% 7 tasks: a. Multiple choice b. Multiple matching c. Short answers d. Open/banked gap-filling e. Word formation f. Keyword transformation g. Editing
Language structures	20% 4 tasks: a. Multiple choice b. Gap-filling c. Word formation d. Editing	-	-
Speaking	20% a. Monologue + guided interview b. Role-play	20% a. Two photographs to compare and contrast + follow-up questions b. Monologue based on a common belief + follow-up questions	20% a. Two photographs to compare and contrast + follow-up questions b. Monologue based on a common belief + follow-up questions

(based on *Inglise keele riigieksami eristuskiri 2013* and *Inglise keele riigieksam aastal 2014*)

Last but not least, there are more modifications about to be made. In 2016, the number of different writing tasks will increase: besides an essay and a report there will also be an article, a review and a story among the options.

Taking abovementioned modifications into account, the teachers of EFL have to be aware of these changes and also able to meet these requirements as the schools are yearly ranked according to the average results of the national examination in English. Moreover, they have the pressure to meet these requirements within five compulsory EFL courses (all in all 175 45-minute classes) stated in the national curriculum.

In the light of the current problem, the following hypotheses will be tested: 1) The format and the content of the Estonian National school-leaving Examination in English affect teaching. 2) The Estonian National school-leaving Examination in English shapes what teachers teach. 3) There is more evidence on negative washback effect than the positive one.

There will be two chapters in the thesis. The first chapter gives a general overview of the theoretical framework for the thesis, which is introducing exam washback effect and examination impact based on preliminary surveys. The second chapter concentrates on how the data is gathered, arranged and analysed, and provides the findings of the survey.

1. WASHBACK EFFECT AND TEST IMPACT: CONCEPTUAL FRAMEWORK

Studies of washback effects in language testing contexts began to appear in the early 1990s. These studies investigated mainly two areas: the ongoing effects of established testing programmes or how changes in assessment systems affect educational practice (Green 2013: 42). In this chapter the surveys based on foundational texts in washback studies will be looked into and the conceptual framework of washback will be introduced.

1.1. Historical background

Alderson and Wall (1993) is often considered a foundational text in washback studies due to its agenda for washback research. They have identified 15 possible washback hypotheses that made distinctions between effects on attitudes and effects on the content of teaching and learning and between impacts on methods and impacts on processes:

- 1) A test will influence teaching.
- 2) A test will influence learning.
- 3) A test will influence what teachers teach.
- 4) A test will influence how teachers teach.
- 5) A test will influence what learners learn.
- 6) A test will influence how learners learn.
- 7) A test will influence the rate and sequence of teaching.
- 8) A test will influence the rate and sequence of learning.
- 9) A test will influence the degree and depth of teaching.

- 10) A test will influence the degree and depth of learning.
- 11) A test will influence attitudes too the content, method, etc. of teaching and learning.
- 12) Tests that have important consequences will have washback.
- 13) Tests that do not have important consequences will have no washback.
- 14) Tests will have washback on all learners and teachers.
- 15) Tests will have washback effects for some learners and some teachers, but not for others.

These hypotheses by Alderson and Wall (1993) are the result of their work in Sri Lanka and of reviewing the case studies conducted in Nepal ((Khaniya 1990), Turkey (Hughes 1988), and the Netherlands (Wesdorp 1982). Alderson and Wall (1993) criticized earlier research into washback from language tests for a lack of empirical data on classroom practices caused by the choice of the research method. They suggested that the research into washback effect should be complex including not only interviews and questionnaires but also classroom observation.

Many of the studies that followed the approach introduced by Alderson and Wall (1993) combined quantitative data with qualitative data based on interviews and classroom observations. These surveys have been introduced and summarized in table 2 adapted from Spratt (2005: 6-7). The focus has mostly been on teachers and classroom practices. Some studies identified washback on curriculum content and classroom activities. Wall and Alderson (1993) and Wall (1999) found curriculum-narrowing with the content of teaching limited to what was tested, more time being spent in lessons on writing and reading. Alderson and Hamp-Lyons (1996) identified curriculum-narrowing, lost instructional time and reduced emphasis on skills that require complex thinking.

Table 2. Empirical studies on washback

Study	Exam studied	Teaching/learning context	Main issues addressed	Methodology
Wall and Alderson, 1993	Sri-Lankan O-Level Evaluation Project	Sri-Lankan secondary schools	Effects of changing the O-level examinations	Class observation Teacher and student interviews
Lam, 1994	Revised Use of English Exam 1989	Hong Kong secondary schools	Whether it is possible in Hong Kong to use the examination system to bring about a positive washback effect on what happens in English language classrooms	Questionnaire to teachers Analysis of textbooks
Alderson and Hamp Lyons, 1996	TOEFL	Language school for university entrants	The influence of TOEFL on classroom teaching	Student interviews Teacher interviews Classroom observations
Shohamy et al., 1996	English Foreign Language Test Arabic Second Language Test	Secondary schools in Israel	Impact of tests on classroom activities, time allotment, teaching materials, prestige of subject tested, promoting learning. Views of different stakeholders: language inspectors, teachers, students.	Student questionnaires Structured interviews with teachers and inspectors Analysis of inspectorate bulletins
Andrews et al. 2002	Revised Use of English Exam 1994	Hong Kong secondary schools	The influence of the addition of an oral component of the exam on students' oral performance	Video recording of mock oral tests Grading of oral tests Discourse analysis
Cheng, 1997; 1998	Revised Hong Kong Certificate of Education Exam in English 1994	Hong Kong secondary schools	The possible washback effect from the revised exam on the teaching of English in Hong Kong secondary schools	Classroom observation of teachers teaching to previous and revised exam. Teacher questionnaires. Student questionnaires.
Hamp-Lyons, 1998	TOEFL	TOEFL studies	The role of textbooks in test washback	Analysis of 5 TOEFL preparation textbooks

Lumley and Stoneman, 2000	Graduating Language Assessment	Students' Proficiency	Hong Kong Polytechnic University	Students and teachers' reactions to a learning package of exam preparation materials	Interviews with teachers. Questionnaire to students. Interviews with students and teachers who piloted the package.
Watanabe, 1996; 2000	University entrance exams in Japan		Private institutions in Japan preparing students for university entrance exams	Relationship between university entrance examinations and grammar-translation approach to teaching	Analysis of entrance exam papers. Observation of and interviews with 2 teachers
Turner, 2001	Exams in English as a Second Language		Canadian French-speaking primary and secondary schools	Development of rating scales and its consequential effects on the teachers involved in the development	Feedback from teachers involved in developing rating scales
Read and Hayes, 2003	IELTS		Tertiary institutions and private schools in New Zealand running IELTS or other English classes	The impact of IELTS on preparation for academic study in New Zealand	Questionnaires to schools, teachers and students. Interviews with teachers. Observation of classes. Pre- and post-tests.
Green, 2006	IELTS Academic Writing Module		Learners from mainland China preparing for university study in the UK	Washback to the learner: Learner and teacher perspectives on IELTS preparation course expectations and outcomes	Classroom observations. Interviews with participants. Tests administered at IELTS preparation course entry and exit.
Riazi and Razavipour, 2011	Iran Assessment Literacy Tests		ESL teachers	The effect of centralized English tests on teachers	The analysis of centralised and teacher-made tests. Interviews with teachers.
Glover, 2014 (2006)	Central Europe		Teacher talk	Analysis of classroom discourse.	Lesson observation. Interviews. Questionnaires.

In their article in a journal *Language Testing*, Shohamy, Donitsa-Schmidt and Ferman (1996: 298-317) reviewed the impact of two national tests in Israel: one in Arabic as a second language and one in English as a foreign language using questionnaires, interviews and document analysis from teachers, students and language inspectors. Results about ASL showed that the test had an impact on teaching and learning: teachers stopped teaching new material and turned to reviewing material, teachers replaced class textbooks with worksheets that were identical to previous years' test, the activities were all "testlike", review sessions were added to regular class hours, the atmosphere was tense in the classroom, and teachers and students were highly motivated to master the material. They also had to admit that when the test was over the abovementioned symptoms ceased. Results about EFL showed that teachers spent more time on teaching oral language through tasks and activities which were identical to those included to the test. There were significant differences between experienced and novice teachers. While experienced teachers used test as the main source of teaching speaking, novice teachers turned out to use a variety of additional activities.

Cheng (1999: 257) investigated how a change in a high-stakes public examination in Hong Kong influences classroom teaching, in relation to the reactions of the local education context and with regard to aspects of teachers' attitudes and behaviors. A key assumption about the change of public examination is that it should change teaching to intended direction, regardless of teachers differing capacities and interpretations. Substantial variation in teachers' beliefs about how to teach and how students learn was found, and they were also different in their classroom practices. Results (Cheng 1999: 269) also showed that the change of the public examination could change the content of teaching, and even the way activities were carried out, but very little change in the interaction pattern between teachers and students could be found.

Turner (2001) focuses on ESL secondary teachers as they experience curriculum innovations introduced into the educational system via provincial exams and deals with two concepts: washback and professionalism. The purpose of the teacher survey was to identify the perspectives or beliefs of teachers when a change in the educational system was introduced to them during a school year and then implemented in the end-of-year provincial exam of that same year. This study was situated in Quebec, where English-as-a-second-language (ESL) is taught in the school system from grade 3 onward. In this survey a more positive washback context emerged. Teachers may or may not embrace the changes, but they cope with them as part of their work and integrate them into their teaching practice. In the process, they express their views as to the nature of the changes. Teachers appear to want to do their part in moving the system into a position where curriculum, their teaching and assessment, and the system's high-stakes exam correspond.

Andrews, Fullilove and Wong (2002) conducted a two-phase study in which they compared the perceptions of examination designers with the perceptions and experiences of teachers. In this case, the exam change meant adding of an oral component to the Hong Kong Use of English examination. The results from both phases indicated that the test impact on student performance had been delayed, being more noticeable in the second year of the test than the first. This can be justified with the teachers' greater familiarity with the oral test requirements. In addition, they discovered that washback on student performance did not meet the perceptions of exam designers. That is exemplified by teachers' attempt to familiarize their students with the exam format, and the rote-learning of exam-specific strategies and formulaic phrases. As a result, Andrews (et al. 2002: 221) noted that the students appeared to have learnt which language features to use, but not when and how to use them appropriately which made oral parts of the examination in some cases unnatural.

Watanabe (2004: 130) investigated the effect of the university entrance examination on the prevalent use of the grammar-translation method in Japan. His research was a combination of document analysis, classroom observations and interviews with teachers. The results showed that teacher factors (such as personal beliefs, past education, academic background) are more important when choosing a particular teaching method than the test content.

Green's (2006) study explored the influence of teacher priorities on learners preparing for the test of academic writing, the IELTS Academic Writing Module. Green combined classroom observations, interviews with participants and tests administered at IELTS preparation course entry and exit. Participants included Chinese learners on restricted sample of courses preparing learners for academic study at UK universities. The focus was on the skill of academic writing and on the influence of the IELTS test. He found little evidence to suggest that these students played a direct role in shaping washback to the teacher, but enough to suggest that the teachers and courses might have been influential in shaping washback to the learners.

Riazi and Razavipour (2011) concentrated on ESL teachers. Their study investigated the effect of centralized English tests on teachers. The survey was conducted in Iran and had dual purpose: shedding light on the nature and intensity of the washback effect of standardized tests in the unexplored context of Iran as well as the way assessment literacy as a crucial teacher factor mediates the washback process. They were able to prove that the most common washback effect was "teaching to the test".

Glover's research (2014) found some indications of washback and what it may look like. He looked into teacher talk using classroom observations, questionnaires and interviews. The survey was carried out in Central Europe. This study goes a little further

than previous research by looking in detail at the teacher talk and finding specific aspects of teacher talk that may represent washback. His results show that the approach of a language examination leads teachers to talk more to students about task performance and do less prompting and correction of language forms.

Even though the focus of washback studies has mostly been on teachers, washback is a phenomenon which does not appear in isolation. It has a tendency to appear in an environment consisting of different aspects and parties which have the ability to shape it. Therefore, the next subchapter focuses on different views on the washback conception.

1.2. The conceptual framework of washback effect

Based on Green's (2013) article *Washback in language assessment*, washback effects are "highly variable and intimately dependent on context". Researchers have found it difficult to make distinction between test design, test use and other variables as a source of washback, and therefore, worked in order to find a conceptual framework of washback. The first authors who noted that the simple existence of a test does not have to cause washback effect were Alderson and Hamp-Lyons (1996). They added one more hypothesis to the 15 introduced by Alderson and Wall (1993): "tests will have different amounts and types of washback on some teachers and learners than on other teachers and learners." In their opinion the amounts and types of washback depends on whether teachers are motivated to innovate to find appropriate methods for test preparation. The focus of these hypotheses is micro level.

Hughes (1989) washback framework (PPP trichotomy model) was more complex consisting of participants, process and products in teaching and learning. Participants (language learners, teachers, administrators, materials developers and publishers) are

people whose perceptions and attitudes toward their work may be affected by a test. Processes (materials development, syllabus design, changes in teaching method or content) include any actions taken by the participants which may contribute to the process of learning. Product (facts, skills, fluency) reflects what is learned and the quality of learning. Bailey (1996) combined Alderson and Wall's Hypotheses and Hughes' PPP trichotomy model which she renamed "A Basic Model of Washback" (Figure 1).

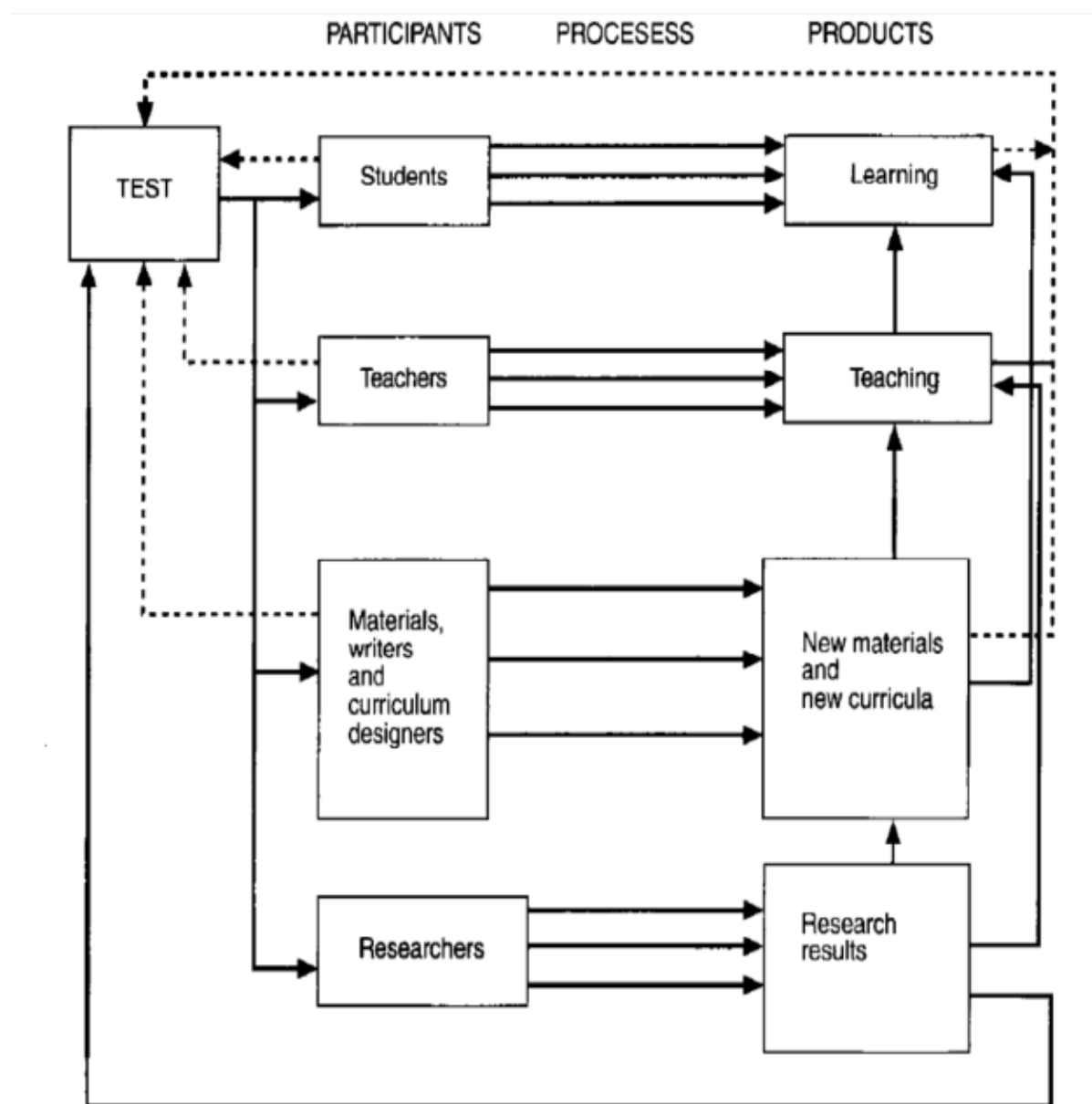


Figure 1. A Basic Model of Washback (Bailey 1996: 264)

According to Bailey (1999: 12) language learners as well as the other participants affected by washback may be influenced by official information about a test (including advertising materials from the test publisher, existing test preparation booklets, etc.), or by folk-knowledge (such as reports from students who have taken earlier versions of the test). Besides, they may also be influenced by several sources of feedback following the administration of the test (e.g. actual test scores provided by the exam scoring service, feedback from the test-takers, feedback from the teachers in reaction to the students' scores).

Alderson and Wall's hypotheses and Hughes' trichotomy try to outline the area of washback study. Bailey's interpretation based on Hughes' trichotomy makes a distinction between washback on the participants, the processes and the products of an educational system.

For the current research into *Teachers' perceptions of the washback effect of the Year 12 English examination* a further step to create the conceptual framework of washback effect needs to be taken. The Conceptual Schema of Washback Effect (figure 2) has been formulated relying on different definitions of washback.

There are two levels of washback (Bachman and Palmer 1996) – macro level and micro level. Macro level washback surrounds and therefore affects micro level, e.g. educational system and educational policy states the importance of the exam and/or its content and format, governmental educational institutions present and confirm national curriculum. Society through public interest reminds their needs. Both of these levels – macro and micro - can result in either positive or negative washback. According to Bailey (1996) positive washback is to promote and negative washback is to impede the accomplishment of educational goals held by learners and/or educational personnel.

As the aim of the current research is to look into teachers' perceptions of the washback effect in more detail, in figure 2 the focus is on the micro level. Again, this level has been divided into two types – positive and negative washback, and both of them have the same objects: teachers and students. Since 1988, there has been a lot of evidence on micro-level washback effect by different researchers (e.g. Madaus 1988, Alderson and Wall 1993, Spratt 2005, Qi 2005, Glover 2014 etc). Based on their results, the sub-areas of micro-level washback that are related to teachers (and here the word “teachers” has been used intentionally, as the focal point is their perceptions, not how they teach) can be defined: curriculum, teaching materials, teaching methods, attitudes and feelings.

There has been more evidence on negative micro-level washback than positive. Madaus (1988) claimed that teachers tend to narrow the curriculum. Alderson and Wall (1993) supported that idea and also noted that teachers limit the curriculum to what is tested. Glover (2014) also noted that more attention is given to parts of curriculum that are tested in the examination.

Taking teaching materials under consideration, Wall (1999) has reported on teachers using supplementary books in examination preparation and Watanabe (1996) has also pointed out that teachers tend to use past papers and tests which have been constructed on the examination model. According to Glover (2014: 197) teachers choose the materials for teaching that reflect the content of the exam. These are the examples of teaching to the test. So here, most of the criticism relies on the fact that teachers care and/or worry more about the format than content.

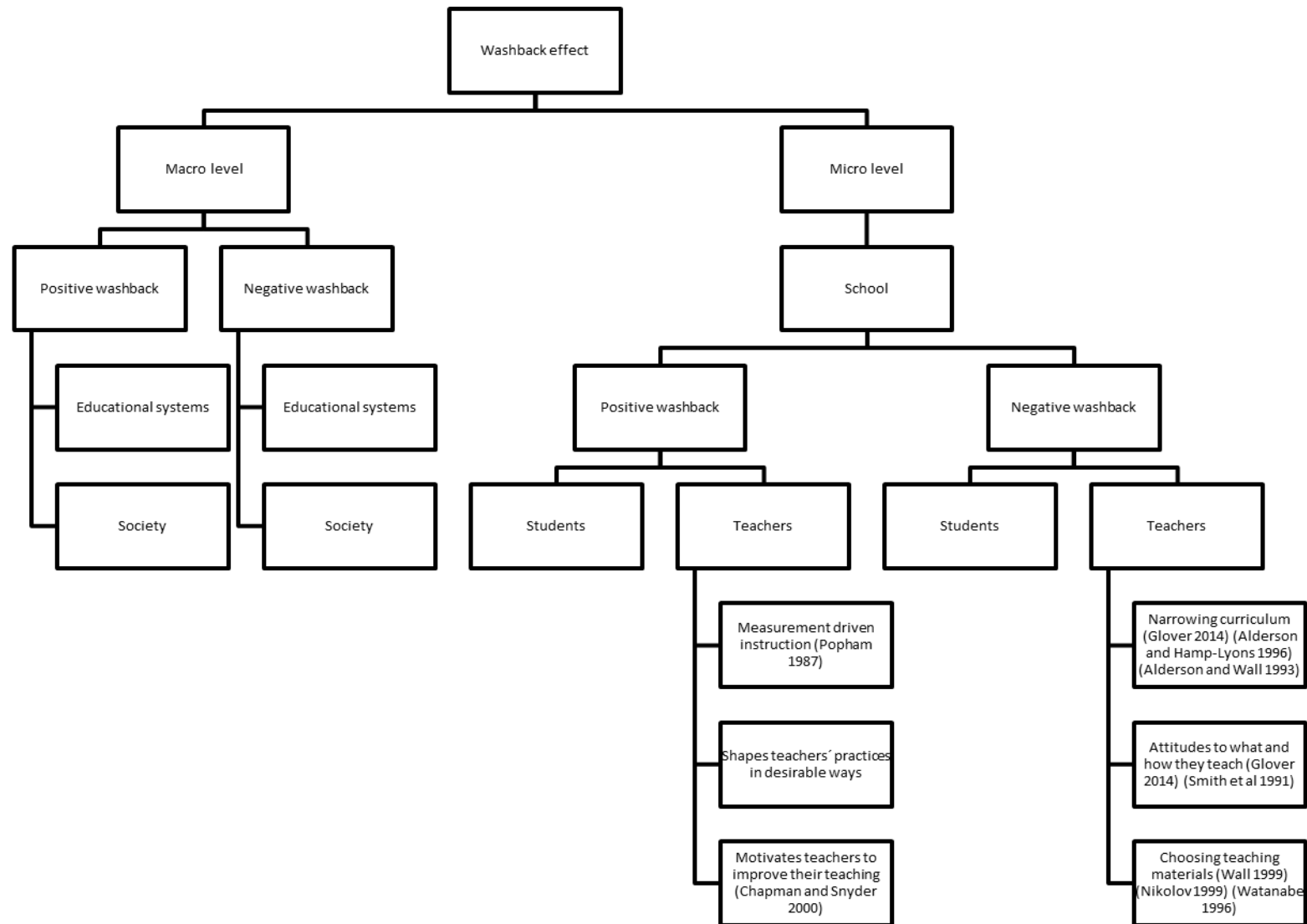


Figure 2. The Conceptual Schema of Washback

When it comes to teachers' attitudes and feelings, there is a conflict between how teachers teach and would like to teach and how they feel they are forced to teach for exams (Smith et al 1991: 41). This being the case, a lot depends on national curriculum, the number of foreign language classes financed by government, and finally if the schools are listed according to students' average score.

Negative examples of micro-level washback tend to appear in accordance with the age of testing era, the number of changes in the test (=exam) format in certain time period, and the amount of money that is spent on these testing machinery. Part of this statement is supported by Spratt's (2005) factors that influence washback. For example, washback is influenced by the time when the exam was introduced and how familiar the exam is to teachers. Also, on the extent of the pressure put on teachers by school administrators.

On the other hand, there might be some positive issues as well. Popham (1987) states that "properly conceived and implemented" tests can make teachers focus on teaching what is assessed, which is a beneficial activity. Popham (1987) has claimed that measurement driven instructions motivate teachers to improve their teaching, and they pull and shape teachers' practices in desirable ways.

Washback can be made to serve the goal of test makers which all in all usually is to change the direction of teaching according to their will/desirable purposes. Therefore, it is essential to discuss the teachers' role in washback.

1.3. Micro level washback: teachers' attitudes and feelings

As it can be seen in table 2, teachers are the most frequently studied of all the participants in the washback process. The most preferable method has been interviewing which has resulted in showing the washback through teachers' perceptions rather than empirical data. As teachers have a key role in shaping teaching towards desirable direction,

it would be wise to start collecting data about washback effect based on teachers' perceptions which might later be ground to build further research on.

According to Pan (2009: 261) the positive washback integrates meaningful and innovative learning activities in teachers' educational methodologies. In terms of educational setting, the positive washback is that the authority can use the test to attain its goal of teaching. By analysing the possible positive washback effect at micro level, the beliefs of the teachers are the critical factor in determining the washback effect. Spratt (2005) has also stated that teachers have become the sources of promoting positive washback.

The results of different surveys into teachers' perceptions have shown the washback effect in the following form:

- 1) Teachers prepare lessons more thoroughly (Alderson and Wall 1993, Pan 2009);
- 2) Teachers take the subject being tested more seriously (Alderson and Wall 1993);
- 3) Test motivates teachers work harder (Alderson and Wall 1993);
- 4) Increasing the number of contact hours (Hughes 1989);
- 5) Language proficiency (Hughes 1993);
- 6) Motivates teachers to improve their teaching (Chapman and Snyder 2000);
- 7) Using exam materials for developing students' authentic language ability that is usable in actual communicative situations (Watanabe 2004);
- 8) Concern in teachers (if they believe that some consequence will follow on poor performance by the pupils) e.g. the fear of poor results and associated guilt, shame or embarrassment (Alderson and Wall 1993);
- 9) Teaching to the test (Alderson and Wall 1993, Shohamy 1996);

- 10) Narrowing of the curriculum (Madaus 1988, Cooley 1991, Alderson and Wall 1993, Glover 2014);
- 11) Syllabus design specifically based on a test (Alderson and Wall 1993);
- 12) Many teachers are/feel unable to prepare their students for everything that might appear on the exam (Bailey 1999);
- 13) Teachers feel pressure to improve students' test scores (Golan 1993);
- 14) Teachers stop teaching new material and begin to review (Shohamy 1996);
- 15) Textbooks are replaced with worksheets identical to the previous year's test (Shohamy 1996);
- 16) Focusing on formal aspects of English (Watanabe 2004);
- 17) Students may not be able to learn real-life knowledge, but instead they are taught discrete points of knowledge that are tested (Pan 2009).

Having listed different examples of positive and negative washback effect, we should also discuss the causes of washback effect. Alderson and Hamp-Lyons (1996) suggest that the amount and type of washback varies according to the status of the test. Alderson and Wall (1993) have stated two possible causes of washback effect: teachers' lack of information about the examination and their lack of understanding what might be an appropriate way to prepare students for examination.

Watanabe (2004) lists various reasons for washback effect. To start with, teachers' psychological factors seem to be involved in mediating the process of washback coming into the classroom. For example, putting undue blame on the examination may be functioning as a debilitating factor, while familiarity with a wide range of teaching methods may be a facilitating factor. Also, school cultures may be involved as a mediating

factor. A positive school atmosphere which helps students improve their authentic foreign language skills may transfer to exam classes.

The examples of washback effects and abovementioned causes have been taken into account when designing semi-structured interview for the current survey *Teachers' perceptions of the washback effect of the Year 12 English examination*. The methodology is described in the second chapter.

2. A STUDY OF THE TEACHERS' PERCEPTIONS OF THE WASHBACK EFFECT OF THE YEAR 12 ENGLISH EXAMINATION

The second chapter concentrates on how the data is gathered, arranged and analysed, and provides the findings of the survey. There are three subchapters, the first describes the methodology, the second concentrates on findings and the third discusses the findings.

2.1. Methodology

As the focus of the current thesis *Teachers' perceptions of the washback effect of the Year 12 English examination* is micro level and its aim is to clarify what kind of washback effect the Estonian National school-leaving Examination in English has had, the methodological preference was a semi-structured interview, for it being open, and allowing new ideas to be brought up during the interview as a result of what the interviewee said. The target area for the current survey is Lääne-Viru county and its municipal secondary education institutions.

2.1.1. Participants

All in all there are 11 municipal secondary education institutions in Lääne-Viru county (figure 3), two of which were not taken under consideration, as in one of them EFL teacher is the only high school level EFL teacher and at the same time the author of the current paper, and another secondary education institution provides education in Russian. Although invitation letters to participate this survey were sent to nine schools, ten EFL teachers from seven schools responded positively and agreed to participate in the study.

These ten teachers were teaching EFL in high school and had a former experience of the Estonian National school-leaving Examination in English.

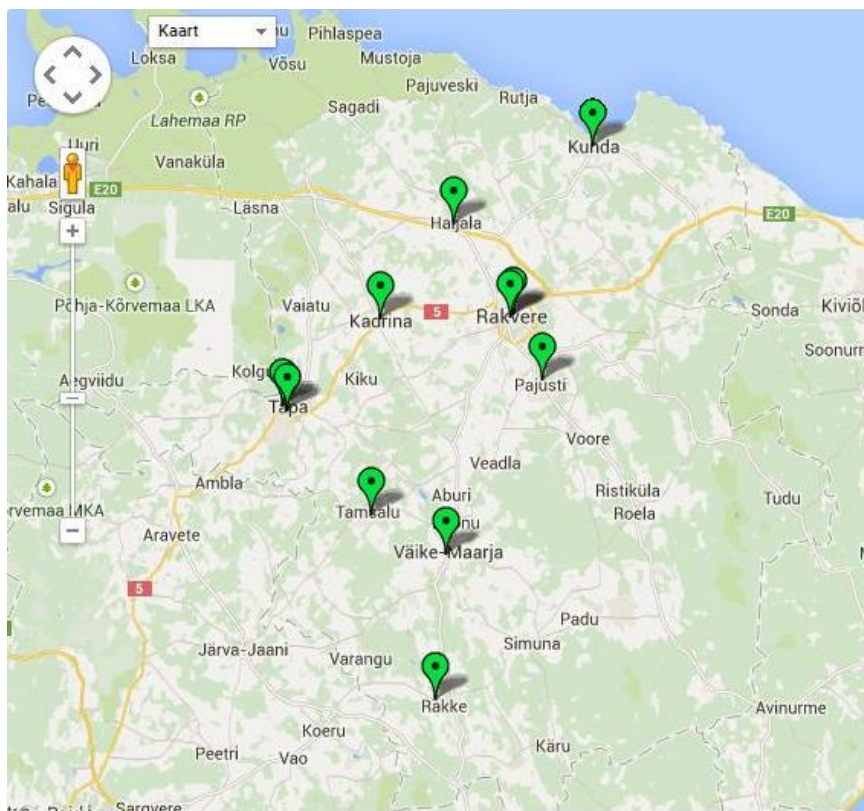


Figure 3. Municipal Secondary Education Schools in Lääne-Viru county

Of ten teachers, six teachers held a MA in English language teaching (these were more experienced teachers who had graduated during the Soviet Period and 5-year diploma had been equalled with MA degree), and four were BA holders. Two participants had started their teacher's career in other teaching area, but later retrained as EFL teachers (BA holders). Most of them were full time employees, except for three EFL teachers who had correspondingly 12, 20, and 19 contact classes a week.

Table 3. Background information of attending participants

Participant	Education	Practice/ years	National examinations in EFL/ number	Number of contact classes per week
Interviewee 1	MA	38 years	18	20
Interviewee 2	BA	20 years	7	34
Interviewee 3	BA	20 years	11	25
Interviewee 4	MA	33 years	18	26
Interviewee 5	MA	28 years	18	28
Interviewee 6	MA	31 years	18	29
Interviewee 7	MA	27 years	18	27
Interviewee 8	MA	34 years	10	19
Interviewee 9	BA	14 years	3	27
Interviewee 10	BA	14 years	10	12
Average		25.9 years	13.1 times	24.7 classes

As it can be seen in table 3, most EFL teachers were experienced, only two teachers had taught EFL less than 20 years, all the others longer, not to mention that four of them had practiced teaching for over 30 years, accordingly 31, 33, 34, and 38 years. All the participants had led their students to the Estonian National school-leaving Examination in English 13.1 times on average. There were five EFL teachers who had experienced all 18 year 12 English examinations (all in all there is 18-year-old history of taking national examinations in Estonia). Those who had experienced less EFL exams had several reasons for that: two of them had been EFL teachers in basic school and then moved on to high school, and others had taken maternity leave.

Based on abovementioned figure 3 which shows the number of secondary schools (11) and their location, the number of schools in a sample (9), and the number of participating schools (7), the participation percentage is around 78 per cent. As teachers were selected randomly (invitation letters to participate were sent to all high school teachers in Lääne-Viru county), it could be considered a representative sample of Lääne-

Viru county secondary education institutions and their teachers. Last but not least, EFL teachers are well-qualified and experienced enough to have a bigger say to the topic.

2.1.2. Instrument

As the aim of the present thesis *Teachers' perceptions of the washback effect of the Year 12 English examination* is to clarify what kind of washback effect the Estonian National school-leaving Examination in English has had, the qualitative methodology was used. What is more, washback was a new research field for Estonia and qualitative approach to research could yield new and exciting understanding which was important in order to get the broader picture of the topic.

The preference for the current thesis was a semi-structured interview, for it being open, and allowing new ideas to be brought up during the interview as a result of what the interviewee said. As it is generally beneficial for interviewers to have an interview guide prepared, which is an informal grouping of topics and questions that the interviewer can ask in different ways for different participants, the one for the current research was made as well.

Interview consisted of seven parts. Introduction was to clarify the aim of the current thesis, to confirm the anonymity and confidentiality of the participant. The idea of the second part, which is introduced in table 3, was to get background information of attending participants, which was later helpful when interpreting the research results. The aim of the middle part of the interview was to provide necessary input to the thesis. In the interview guide (table 4) questions are divided into four subject fields (organisation of EFL classes, the basis of EFL class design, design of EFL classes, and attitudes and feelings), and have been linked with figure 2 (The Conceptual Schema of Washback Effect) to show the

relations between questions and the areas of washback effect. The seventh part of the interview reminded the interviewer to thank for the interview and tell where the results could be seen.

Table 4. Interview guide

NO	SUBJECT FIELD AND QUESTIONS	ASSOCIATIONS WITH WASHBACK EFFECT
1	ORGANISATION OF EFL CLASSES a. Are EFL classes organised based on language levels (B1, B2)? b. How many students are in one language group? c. Is there a placement test in your school? What kind of? When? d. How many language courses are there throughout upper secondary school? Do all the students get the same number of courses? Are some of the courses optional? e. Is there a special exam preparation class in your school? Is it included into timetable? Who funds it? f. Is it possible to achieve B1 or B2 language level based on 5 compulsory foreign language courses stated in our national curriculum?	MICRO LEVEL WASHBACK: a. How schools have used the opportunity to shape their curriculum to support EFL language learning (the number of compulsory EFL courses, exam preparation classes); b. Teachers as the organisers of placement tests.
2	THE BASIS OF EFL CLASS COMPOSITION a. When do you start thinking about national examination in English? b. What kind of teaching materials do you use? How do you decide what to use (what is the decision based on)? c. What do you rely on when designing your EFL classes: national curriculum, school curriculum, CEFR, national examination in English? Why?	MICRO LEVEL WASHBACK: a. Choosing teaching materials; b. Attitudes to what and when the teachers teach.
3	COMPILING OF EFL CLASSES a. How do you prepare for the national examination in English? What does exam preparation have to consist of? b. Is there a mock exam before the official national examination in English? How? When? c. How do you prepare your students for the speaking test? d. Do you train your students to be able to manage with the time limit set by examination regulations? How? Why? Which subskills/ parts of the examination do you find it most needed? e. How much time in EFL classes should be spent on exam training? f. How has your teaching focus changed after revising the national examination in English? Bring examples. g. What would you do differently if there was no national examination in English?	MICRO LEVEL WASHBACK: a. Measurement driven instruction; b. Teaching to the test; c. Exam shapes teaching practices; d. Narrowing curriculum.
4	ATTITUDES AND FEELINGS a. Has the fact that foreign language examination was made compulsory changed your students' motivation? How? b. What do you think about ranking the schools according to average results of national exams? c. Do you yourself feel the pressure because of the results of the national examination in English? Why?	MICRO LEVEL WASHBACK: a. Teachers' attitudes and

d. How self-confident do you feel yourself as EFL teacher?
feelings.

The current semi-structured interview consisted of several key questions that helped to define the areas to be explored, but also allowed the interviewer or interviewee to diverge in order to pursue an idea or response in more detail. The flexibility of this approach also allowed for the discovery or elaboration of information that was important to participants but might not have previously been thought of by the researcher. Where appropriate, it was also wise to seek clarification from respondents if it was unclear what they mean. Interview guide was the basis of the interview, which was emphasized according to the answers of the interviewee and need for clarification.

2.1.3. Procedure

The procedure was the following: having listed the target group of the secondary education institutions in Lääne-Viru county, the school webpages were visited and the invitation letters to participate were sent to all the EFL teachers noted on the school webpage. In case of not finding the necessary contact information, the invitation letters to participate were sent via the head teachers of target schools. The EFL teachers who had responded positively suggested suitable time for the interview which was accepted by the author of the current thesis. Individual time slots were set with teachers. All the participants were sent the interview guide in advance. Interviews were carried out in Estonian as it was the native language of participating EFL teachers. The interview guide in Estonian has been introduced among appendices (appendix 1).

As it can be seen in table five, the interviews were carried out between 23rd January in 2015 and 13th February in 2015 on 6 different days. All in all, there were ten interviews

which lasted around 34 minutes on average. Eight of them took at least half an hour, but two of them took considerably less time: accordingly around 17 and 27 minutes.

Table 5. Interview schedule

Interview	Date	Length/minutes
I	23/01/15	≈ 40
II	23/01/15	≈ 38
III	23/01/15	≈ 45
IV	28/01/15	≈ 34
V	28/01/15	≈ 35
VI	30/01/15	≈ 17
VII	05/02/15	≈ 27
VIII	05/02/15	≈ 33
IX	09/02/15	≈ 30
X	13/02/15	≈ 39
Average		≈ 34 minutes

All the interviews were carried out in participating schools, usually after the school day when the buildings were already empty and it was possible to conduct the interviews in areas free from distractions and at times and locations that are most suitable for participants. All the interviews were recorded and transcribed afterwards, as this provides a permanent record of what was and was not said. The transcriptions of the interviews have been included in appendices (appendices 2-11).

As the questions of the interview were coded thematically (look at the interview guide in table 4) in light of the research hypotheses, the segments related to the themes were extracted from the transcriptions to be used support the points raised, which are presented in the following subchapter where the findings of the survey are provided.

2.2. Results

This subchapter presents the results of the survey. As there were four subject fields in the interview guide (Table 4), the results are described under similar headings: organisation of EFL classes, the basis of EFL class composition, compiling of the EFL classes, teachers' attitudes and feelings.

2.2.1. Organisation of EFL classes and evidence of the washback effect

The first subject field of the interview guide (Table 4) concentrated on the organisation of EFL classes, therefore, the focus of the current subchapter is on the way schools have used the opportunity to adapt their curriculum to support EFL learning, and whether there are any implications of the washback effect.

Municipal secondary education institutions must follow the national curriculum of upper secondary school provided by the Estonian Ministry of Education and Research. The curriculum states the list of subjects and the number of compulsory courses which must be provided in all secondary schools. Although there is a list of compulsory subjects, schools also have some freedom to adjust their curriculum: they can add subjects and courses since the curriculum does not limit the number of courses. The only limitation here would be the financing system of schools which has been connected to the number of students in the school.

Although ten interviews were held with ten different EFL teachers, the results are presented according to schools, as these teachers represent seven different secondary schools and the focus is on school curriculum and organisational aspects.

To start with, participants were asked if there are language groups based on students' level of proficiency in their school. Four schools out of seven have language

groups based on students' language level. Different principles have been used in forming these groups. Three schools request their students to take a placement test in the 10th grade, after which they are divided between B1 and B2 language groups. In the fourth school basic school, EFL teachers divide students into different language groups based on their prior results (year 9 examination in English, or the results of the 9th grade).

Even though in three participating schools there were no language groups based on students' level of proficiency, there was a school that has a complex test (Estonian, mathematics, English) under which the students are divided between three different fields of study (humanities, mathematics/physics, vocational). In this school, students are grouped according to their general knowledge of different subjects. The reason for not having language groups in two participating schools was the lack of students: one of the schools had 16 and another 6 students in the 12th grade.

The second question focused on the number of students in a language group. This number also varies between 6 and 20 students. Only two schools have strict rules about the number of students in a language group which is 16. These schools have a long tradition of EFL groups based on students' language level and in one of them, the teachers also noted that their language classes only have 16 seats, making it impossible to accept more people. Should there ever be 34 students in upper-secondary school, they would be divided into 3 groups. The number of language groups and the average number of students in a group in participating schools is shown in Figure 4.

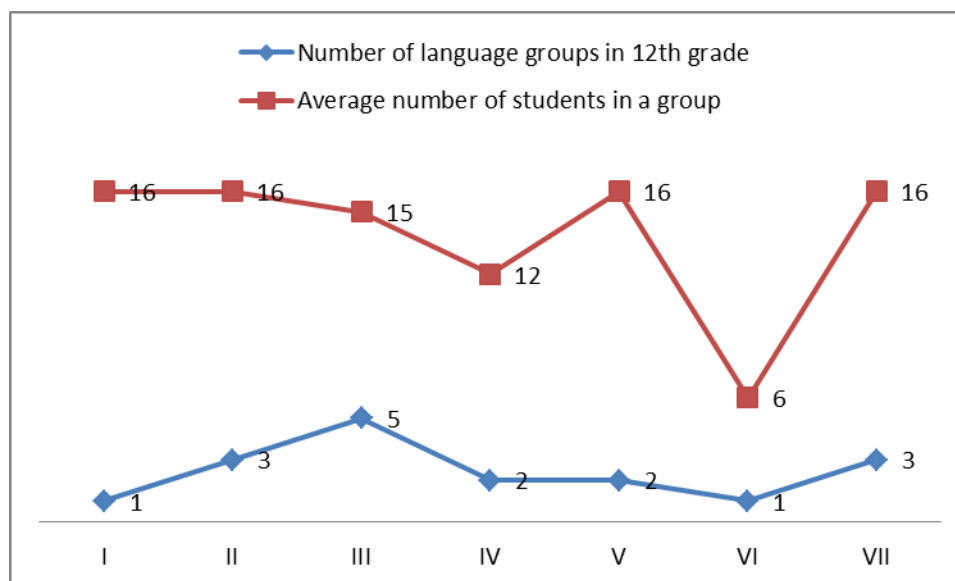


Figure 4. The average number of students in a language group in participating schools

Even though several teachers said that they would rather teach in language groups based on the students' language proficiency, they admitted it is impossible due to the lack of students in these schools. The teachers at schools with no placement tests and entrance examinations also pointed out that the school board accepts all students regardless of their language level, which results in language groups where the best student already has the B2 proficiency and the worst has difficulty in forming a simple 3-word sentence.

When it comes to the number of language courses in upper secondary school, no school has adhered to the compulsory 5 foreign language courses stated in the national curriculum. The number of EFL courses in upper secondary school is between 9 and 18 (Figure 5). Even though the Estonian national curriculum establishes compulsory courses and schools can add their own voluntary courses, most of the participating schools have made all their language courses compulsory for all the students, in some cases depending on their field of study. Only one school lets their students choose between language courses and the students decide the number themselves. In that school, the number of

compulsory EFL courses is 9 and in addition to that, students can have 7 more language courses depending on their needs and interests.

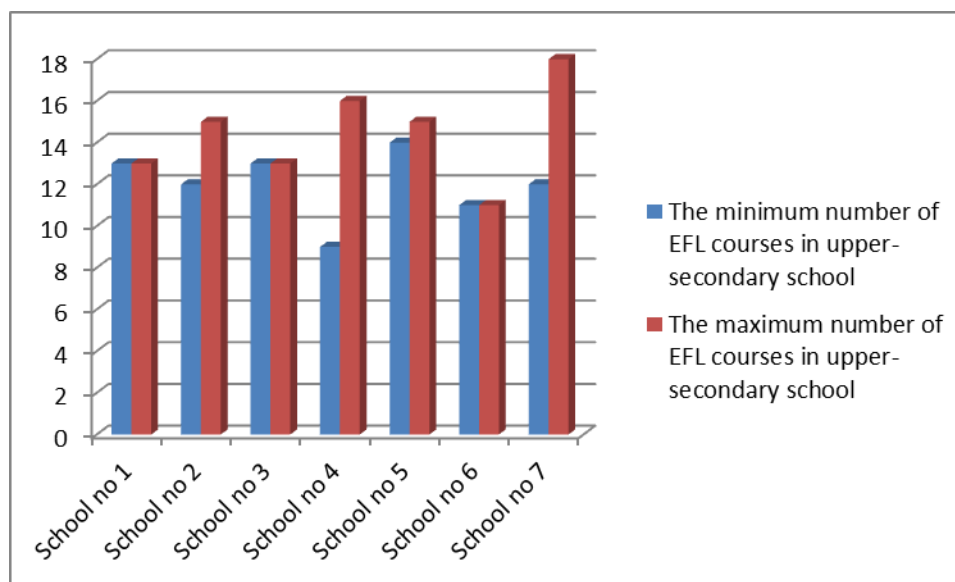


Figure 5. The number of EFL courses in participating schools

The participants were also asked whether their schools have a special exam preparation class. Although a teacher of the first school said there is no such class in their school, she noted that since the school year 2013-2014 they have added one more EFL course to the curriculum as the EFL exam became compulsory. What is more, a teacher of the second school said that they have a course called “Practical English” where they cover everything related to exam preparation and training. But officially, of course, they do not have an exam preparation class. In the third school, there is a special exam preparation course which is mostly chosen by weaker students. The others usually prefer the course “Global World” instead. There was also a teacher who organises one examination preparation class a week by herself without any remuneration from the school. Only two teachers from two different schools said that they do not have exam preparation classes – one claimed that she teaches a language, not an exam, and another said that the exam is there anyway and is spoken about when necessary.

The direct answer of five teachers to the question “*Is it possible to achieve B1 or B2 language level based on 5 compulsory foreign language courses stated in our national curriculum?*” was no. Four spoke about the individuality of an EFL learner – it depends on the student’s prior language level and interest. One of the teachers said that only 20% of the students would manage with 5 courses in upper secondary school.

To sum up the first subject field, it is quite evident that schools have used the opportunity to adapt their school’s curriculum to support EFL learning. No school has confined itself to five compulsory courses: the number of EFL courses in participating schools is between 9 and 18. There is also some evidence of the washback effect. Even though there are not special exam preparation classes in many participating schools, several have admitted adding one more EFL course into their school curriculum after foreign language was made a compulsory school-leaving exam. So there has been increase in the number of EFL courses in upper secondary school. Also, some schools (or teachers) have hidden exam preparation under different course names, e.g., “Practical English”, and one of the teachers provides exam preparation classes voluntarily without any financial support from the school. Last but not least, there are two schools that provide an exam preparation course as a voluntary EFL course in their curriculum.

2.2.2. The basis of EFL class composition and evidence of the washback effect

The second subject field of the interview guide *The Basis of EFL Class Composition* concentrates on how teachers choose the teaching materials, what they concentrate on when designing EFL classes, and whether they consider the state examination in English during that process.

Table 6. EFL class composition – teaching materials, sources and presentation of the Estonian national school-leaving examination in English

Interviewee	Starts thinking about the exam	Choosing the teaching materials	Basis of the EFL class composition
1.	10 th grade	Exam-oriented, should prepare for the exam	Exam
2.	10 th grade	Time of publication, activities should be similar to the exam tasks	National curriculum and exam
3.	10 th grade	National curriculum, exam and students	Exam and reading authentic texts
4.	10 th grade	Support exam preparation	Teaching materials (students' book) and the exam
5.	10 th grade	Based on different language levels, reading texts and vocabulary	National curriculum
6.	7 th grade	Year of publication, presentation of sub-skills, topics of the national curriculum	National curriculum and CEFR
7.	When receiving new students	Texts and topics that allow discussion	CEFR
8.	Thinks constantly	Should support the goals stated in the national and school curricula	National curriculum
9.	10 th grade	Should cover the exam task types	National curriculum
10.	10 th grade	National curriculum, the exam, CEFR	The exam and the national curriculum

According to Table 6, seven EFL teachers out of ten start thinking about the national school-leaving examination in English when their students are in the 10th grade. Two teachers said that they start thinking about the upcoming exam when they receive the students (for one of them, it means the 7th grade, for the other the grades varied). One of the teachers admitted thinking about the national examination all the time. When the

teachers were asked to specify what they mean by “thinking about the exam”, various answers were given. Thinking about the exam means:

- 1) Highlighting exam-related issues (interviewee no. 1);
- 2) Measuring the time limit of different tasks (interviewee no. 1);
- 3) Doing the exam tasks: reports and essays, not concentrating on those not in the exam list (interviewees no. 1, 2, 3, 5, 9, 10);
- 4) Giving special instructions/hints about the exam (e.g., keep this handout for the exam, that language is important for certain exam tasks) (interviewees no. 1, 4, 8);
- 5) Pointing at certain task types (interviewee no. 2);
- 6) Skipping the activities excluded from the exam (e.g., T/F/NI reading activities) (interviewee no. 2);
- 7) Adding exam-related issues into daily activities (interviewee no. 4);
- 8) Drilling the sub-skills (interviewee no. 5);
- 9) Bearing in mind that students eventually have to take the exam (interviewee no. 6);
- 10) Informing students about the exam format, different parts of the examination, assessment, language levels, and the exam task types (interviewee no. 6);
- 11) Achieving B2 language proficiency (interviewee no. 7);
- 12) Introducing the exam requirements, task types and techniques (interviewee no. 7);
- 13) Teaching structures of monologue and writing tasks (interviewee no. 8);
- 14) Assessing more strictly (interviewee no. 9);
- 15) Choosing teaching materials which support exam preparation (interviewee no. 10).

When choosing the teaching materials, four teachers out of ten claimed that the exam is important and teaching materials should provide with the task types similar to the ones in the exam. Four teachers check if teaching materials cover the topics of national

curriculum and two of them also mentioned language levels and the CEFR. Besides these, one of them mentioned that she first thinks about her students, and two of them said that texts are very important as they should allow some further discussion and be rich in vocabulary. For EFL class design, six teachers out of ten rely on the national curriculum, five also follow the requirements of the national examination in English, two of the teachers mentioned the CEFR. One of them claimed that she mostly relies on the students' book. Table 6 shows that half of the teachers rely on two sources when compiling their classes.

The interviews indicate that there is some evidence of the washback effect. Narrowing of the curriculum is exemplified by not concentrating on activities (T/F/NI reading activities, writing short stories, reviews and articles) that are not in the list of the exam task types. Measurement driven instruction is illustrated by giving special instructions/hints about the exam; informing students about the exam format, different parts of the examination, the assessment, language levels and the exam task types; and teaching structures of monologue and writing tasks. The washback effect is demonstrated by the fact that some teachers mention only the national examination in English as a basis of the EFL class composition and as the most important factor when choosing teaching materials. But there are also teachers who rely on the CEFR and the national curriculum in their EFL class composition and admit that some measurement driven instruction should be done, although it does not have to be the focal point of the EFL class. These are the teachers whose teaching practices have been adapted to achieve the objectives of the national curriculum.

2.2.3. Compiling of EFL classes and evidence of the washback effect

The third subject field of the interview *Compiling of EFL classes* focuses on the washback effect through questions about exam preparation, the mock exam, a speaking test (how the teachers prepare their students for that), setting time-limits (if they measure the time during different activities), time spent on exam training, the impact of changes in the national examination in English and whether the EFL classes would be different without the national school-leaving examination in English.

Ten participating EFL teachers described how they prepare their students for the national school-leaving examination in English. Different exam preparation activities are listed in Table 7.

Table 7. Exam preparation activities in EFL classes.

[illegible]

Even though EFL classes might be full of different topics and activities, the abovementioned activities (Table 7) were the first to be spoken about when it came to examination preparation. It is remarkable how some activities are mentioned more often than the others – teaching letters, reports and essays (mentioned 5 times by participants), and monologue format (mentioned 6 times by participants), indicating the skills that might get more attention in the EFL classes. The participants also often mentioned teaching different sub-skills; teaching describing, comparing and contrasting; practicing reading and listening of the exam task types; and practicing all the potential exam task types. In their interviews, the teachers noted that the more the students practice the tasks similar to the exam task types, the better they feel at their exam, and when the students have already seen the exam task types they are more likely to succeed in doing them. Other activities were more individual and not so common among the teachers, e.g., reading authentic texts and teaching word formation. In some cases, activities might overlap – e.g., practicing examination papers of previous years and doing all the potential exam task types, teaching “tricks” to avoid or deal with the exam situations of uncertainty, and explaining what to do in order to get a higher score.

Five schools out of seven arrange their students a mock examination before the national school-leaving examination in English. The most common way to do it is using previous EFL exam papers. The schools that do not organise a mock exam in EFL have a higher number of language groups, and all in all more students. At least one of the EFL teachers of those schools justified the decision with the number of students – it would increase the teachers’ workload remarkably.

Teachers and schools prefer different times for the mock exam. The most common time is in spring in the 12th grade (3 schools), others arrange it to spring in grade 11 (one

school) and at the end of the second term of grade 12 (one school). One of the schools even has three mock exams – in autumn, in winter, and in spring. In autumn, they usually prepare a very difficult one to make students take learning more seriously and to motivate them (interviewee no. 3).

The main reason for arranging these exams is to familiarize the students with the exam situation, to make them feel the intensity and the time limit (interviewees no. 2, 6). One of the teachers found mock exams necessary as the students are not used to concentrate for over 45 minutes at a time, so the idea of a mock exam is to train stamina (interviewee no. 3). One of the teachers (interviewee no. 9) also noted that she calls the mock exam “awakening of the students” because there are students who are very confident and think they know everything. The mock exam enables them to get a better overview of their level.

Teachers were also asked about how they prepare their students for the oral part of the examination. The exam preparation activities stated by the participating EFL teachers are listed in Table 8. The most common activity for preparing students for their oral test seems to be teaching in a monologue format (mentioned by 7 EFL teachers), the second place is held by measuring the time-limit (mentioned by 5 EFL teachers), and the third position belongs to acting out the whole oral examination scenario (mentioned by 4 EFL teachers). The activities listed in Table 8 reflect different parts of the speaking test of the Estonian national school-leaving examination in English.

As shown in Table 8, teachers take time to practice the full oral examination situation with all their students and also measure their speaking time. Therefore, the EFL teachers were asked when they usually practice the exam preparation activities.

Table 8. Exam preparation activities for the speaking test.

Exam preparation activity	Interviewees									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Teaching students linking devices.	x									
Teaching how to organise a monologue.	x	x		x	x	x	x	x		
Introducing the assessment requirements.	x					x				
Acting out the oral examination situation.			x	x					x	x
Recording and analysing students' monologues.				x						
Measuring the time-limit (a 2-minute format).				x	x		x	x	x	
Teaching how to describe, compare, and contrast.					x	x	x			

Although most of the teachers admitted that teaching the format and the speaking skills mostly takes place during the classes set in the timetable, there were six teachers who said that they offer individual face-to-face speaking classes outside the timetable after the regular classes or during the exam session. One of the EFL teachers explained that since there are about 20 students in a language group, it would be difficult to make sure that all the students participate, but in one-to-one situations, the teacher can ensure the development of specific skills. Besides, there are always students who do not want to speak in front of others (interviewee no. 1).

According to Table 8, half of the teachers have mentioned measuring the time-limit (in case of a 2-minute monologue) among the exam preparation activities for the speaking test, proving that teachers prepare their students to manage with the time limit set by the examination regulations. Five teachers also admitted training their students to manage with the time limit set for reading, and four for writing. One of the teachers explained that

students do not read much these days, they are slow and, therefore, they need that kind of practice.

As the participating EFL teachers had not made any calculations and it would have been impossible to draw the line between examination preparation and language learning, they found the question about the time spent on exam training confusing. The answers were different and incomparable.

The participating EFL teachers said that after the changes in the national examination in English, their teaching focus has not changed much. They noted that the changes in the speaking test have been rather cosmetic and adjusting their classroom practices has been easier. Even though increasing the list of examination writing tasks has had greater influence on shaping the classroom practices, teachers admit not spending much time on emotions, but adjusting their activities in accordance with the new formats. The only criticism was about not having the assessment scales of the new writing tasks in advance, but only after the examination has already taken place.

Table 9. If there were not national school-leaving examination in English

TEACHERS WOULD...	TEACHERS WOULD NOT...
...play more table games (interviewee 1)	...change anything (interviewees 1, 6)
...concentrate more on developing speaking skills (interviewee 1)	...teach so much grammar (interviewees 1, 3)
...read more fiction (interviewee 3)	...do all the exam task types (interviewees 3, 5)
...integrate more (interviewee 3)	...be so focused (interviewee 7)
...be more creative (interviewees 4, 10)	...teach the exam format (interviewee 8)
...do more time consuming activities, e.g., presentations (interviewees 4, 10)	...introduce the assessment scales (interviewee 8)
...watch movies (interviewees 4, 9)	...have some reading activities (interviewee 8)
...be more flexible when teaching writing (interviewee 5)	...write so much (interviewee 9)
...discuss more (interviewee 7)	
...make their classes more joyful (interviewee 10)	

The EFL teachers were also asked if they would change anything in their classes in case of not having the national school-leaving examination in English. Table 9 indicates that teachers were very precise about the activities they dislike doing in the classroom and would stop doing immediately if they did not have the exam (practicing the exam task types, introducing the assessment scales), but they were more general when suggesting ideas to enrich their classroom practices (being more creative, making classes more joyful).

2.2.4. Teachers' attitudes and feelings and evidence of the washback effect

As the results and students' motivation are related and motivation plays a part in affecting the working environment in the classroom, the participating teachers were asked if the fact that foreign language was made a compulsory school-leaving examination in 2014 has affected students' motivation. 40 % of teachers admitted that they have not noticed any change in motivation. However, half of the teachers claimed that lowering the score needed to pass the school-leaving examination to one point has affected the motivation of weaker students. Since they do not need to worry about the possible flunk, they are not as co-operative during the EFL classes as they used to be. What is more, when students with low motivation have dominant position in the classroom, they tend to affect the motivation level of the whole language group.

Teachers' opinions about ranking the schools according to the average results of the school-leaving exams varied. Six teachers claimed that these rankings are not objective and the results are incomparable because there is no background information next to the results. They also pointed out that the list contains both schools that select their students before the 10th grade and schools that accept everyone. Also, the number of language courses in upper-secondary schools is different. One of the teachers said that ranking the schools

causes contention in a society during the era in which one of the most important values is the ability to co-operate. Two teachers considered rankings an interesting reading material and admitted that they are always curious when checking their school's position in the list. But they also noted that it is important to bear in mind that one cannot judge schools based on that information. One of the teachers claimed that these rankings show the results of the students, not teachers or schools, because the teaching ability cannot change as much within one year as sometimes shown in these lists.

Six teachers out of ten admitted feeling the pressure because of the results of the national school-leaving examination in English. There are several reasons for feeling the pressure. Firstly, teachers take the examination results personally, they feel that the criticism about low results affects the reputation the EFL teacher has in the eyes of the headmaster. Secondly, teachers feel inequality among their colleagues which is caused by the bigger responsibility, at the same time having the same income level as teachers who do not prepare their students for the school-leaving examinations. The third reason for the pressure is the fact that the rankings are discussed, compared, and contrasted with other schools in the area at the meetings of the school board in front of other teachers. Last but not least, there is a pressure from the local authorities who own the schools and want them to be successful in school-leaving exams (which indicates the reputation) to avoid closing down of the school because of the gymnasium reform.

Four teachers do not feel the pressure because of the national school-leaving examination in English. One of the teachers said that she feels the responsibility as a teacher, but not because of the results. Another claimed that examination is a logical ending of a learning process, and due to the big number of language courses in upper-secondary school, motivated students, and not having pressure from the headmaster she

does not feel the pressure. Lastly, teachers are happy for good examination results but they also understand that they cannot work magic with their students to boost their results.

Sixty per cent of teachers feel self-confident as EFL teachers. The only causes of feeling insecure were the following: discussions around the amount of homework given to students; the gymnasium reform; students with learning difficulties.

This subchapter presented the results of the survey. As there were four subject fields: organisation of EFL classes, the basis of EFL class composition, compiling of the EFL classes, teachers' attitudes and feelings, the next subchapter discusses the basic findings in the light of the objectives of the current thesis.

2.3. Discussion

The focus of the current thesis *Teachers' perceptions of the washback effect of the Year 12 English examination* was micro level. Even though the focus of the washback studies has mostly been on teachers, washback is a phenomenon which does not appear in isolation. It has a tendency to appear in an environment consisting of different aspects and parties that have the ability to shape it. Looking into teachers' perceptions revealed that the washback effect of the year 12 English examination was caused mainly by five factors: examination (different parts of examination, the exam requirements, the task types and assessment), students' motivation, working conditions and the government policy making.

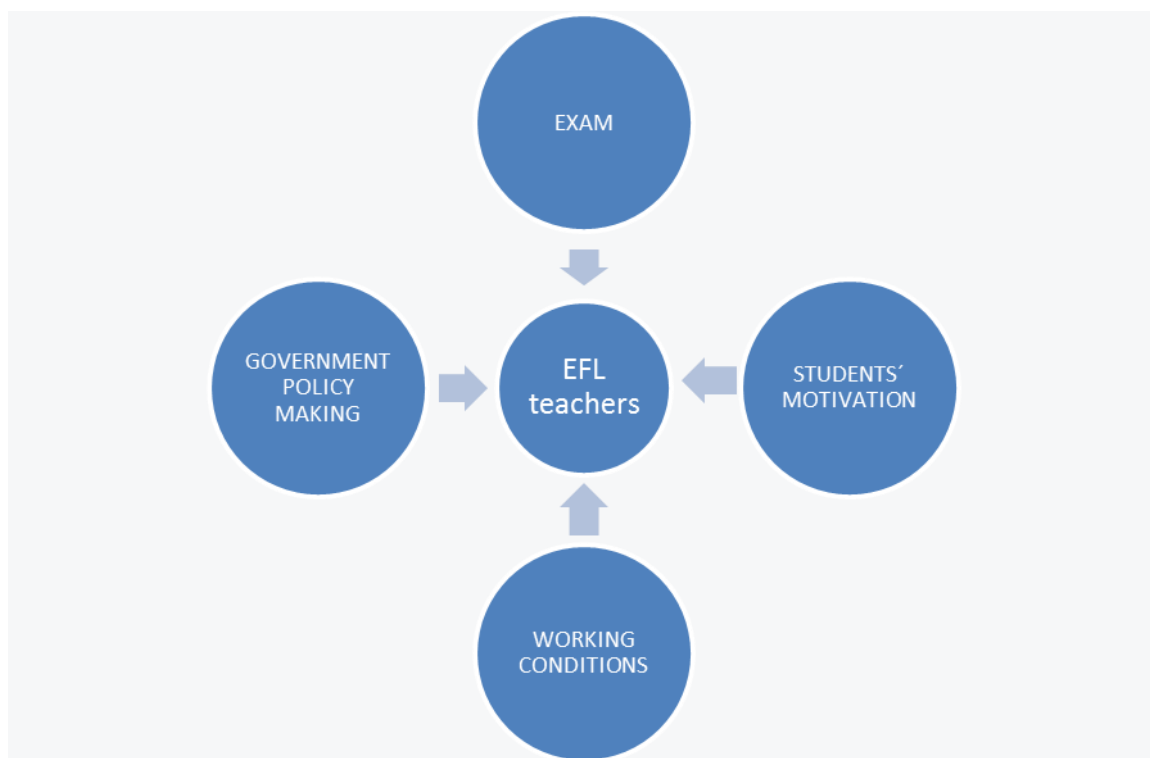


Figure 6. Main causes of the washback effect.

Even though Alderson and Wall (1993) have stated that one of the possible causes of the washback effect is teachers' lack of information about the examination, it does not seem to be the case for the Estonian EFL teachers. They are aware of the examination format, content and assessment scales and have adjusted their classroom practices in several ways. 4/10 of the EFL teachers claimed that teaching materials (student books) should provide with task types similar to the ones used in the exam. 5/10 of the EFL teachers follow the exam requirements in their EFL class composition: e.g., teaching (semi)formal letters, essays, reports; teaching the monologue format; teaching describing, comparing and contrasting; and explaining what to do in order to get a higher score. The EFL teachers are also familiar with the upcoming changes in the year 12 English examination (increasing the number of writing tasks in 2016). The only criticism was about not introducing the assessment scales of the new writing tasks before the examination.

Another cause of the washback effect introduced by Alderson and Wall (1993) was teachers' lack of understanding what might be an appropriate way to prepare students for examination – this seems to be the case for Estonian EFL teachers when it comes to the preparation for the oral part. Teachers seem to stick to teaching different formats of the speaking test (monologue, describing and comparing pictures), acting out oral examination situation, and measuring the time limit. These activities cannot be the only way to prepare the students for the speaking test – they might be effective but would definitely not be as joyful and interesting as making presentations or having class discussions (the activities which teachers would do if there was no examination).

Based on the interviews with the participating EFL teachers, the third factor that causes the washback effect is government's policy making. Half of the teachers considered five compulsory EFL courses stated in national curriculum for upper-secondary school inadequate for their students to achieve B1 or B2 language level. Another example of the government's policy making is the gymnasium reform which has made teachers insecure and worried about their future (whether or not they can continue working as teachers). One of the results of the gymnasium reform based on the interviews is that in order not to lose money provided by the government, some of the secondary schools have accepted the students without paying attention to their knowledge of the target subjects. And teachers feel the pressure to succeed at the exam. What is more, six teachers claimed that ranking the schools according to the results of school-leaving exams is not objective and the results are incomparable because there is no additional background information.

The abovementioned examples of the government policy making have caused the washback effect. Even though Estonian national curriculum states five compulsory courses and schools can add voluntary courses, most of the participating schools have made all

their language courses compulsory for all the students, and the number of compulsory EFL language courses in upper-secondary school is between 9 and 18. Previously, Hughes (1989) has also noticed an increase in the number increasing the number of contact hours. What is more, one of the participating teachers voluntarily arranged extra examination preparation classes without any funding from the school.

Six teachers out of ten admitted feeling the pressure because of the results of the national school-leaving examination in English. One of the reasons for the pressure is the fact that the rankings are discussed, compared and contrasted with other schools in the area at the meetings of the school board in front of other teachers. The fear of poor results and the associated guilt, shame or embarrassment was also found by Alderson and Wall (1993). The working conditions of the EFL teachers are also very important. The interviews indicated that the teachers working in schools where EFL classes are organised based on students' language level, the number of compulsory EFL courses is higher and the number of students per group is fixed (around 16), feel less pressure about the exam results and do fewer activities outside the school timetable. This kind of behaviour pattern was discovered when the EFL teachers were asked about oral examination preparation. Although most of the teachers admitted that teaching the format and the speaking skills takes mostly place during the regular classes, there were six teachers who said that they provide students individual face-to-face speaking classes after their regular classes or during the exam session. Shohamy, Donitsa-Schmidt and Ferman also (1996: 298-317) showed that the test had an impact on teaching and learning in a form of adding review sessions to regular class hours.

The last factor which was brought out by the participating EFL teachers was students' motivation. 40 % of teachers admitted that they have not noticed any change in

motivation caused by compulsory foreign language examination. However, half of the teachers claimed that lowering the score needed to pass the school-leaving examination to one point has affected the motivation of weaker students. As they do not need to worry about the possible flunk, they are not as co-operative during the EFL classes as they used to be. What is more, when students with low motivation have dominant position in the classroom, they tend to affect the motivation level of the entire language group. This might be reason why individual face-to-face oral examination practice classes are arranged outside the timetable. One of the EFL teachers explained that as there are around 20 students in one language group, it would be difficult to make sure that all the students participate, but in one-to-one situations the teacher can ensure the development of specific skills. Besides, there are always students who do not want to speak in front of others.

In addition to the abovementioned factors that have caused the washback effect of the Year 12 English examination, the analysis of the survey into teachers' perceptions showed an additional washback effect. The results in the table show that the washback effect tends to appear in Estonia similarly to previous surveys around the world. Only a few aspects were not mentioned in the interviews of the current survey.

Table 10. The washback effect: international context VS Estonian context

INTERNATIONAL CONTEXT	ESTONIAN CONTEXT
Teachers prepare lessons more thoroughly (Alderson and Wall 1993, Pan 2009)	One of the teachers noted that exam "keeps her more focused".
Teachers take the subject being tested more seriously (Alderson and Wall 1993)	Giving special instructions/hints about the exam (e.g., keep this handout for the exam, that language is important for certain kind of exam tasks).
Test motivates teachers to work harder (Alderson and Wall 1993)	Arranging individual classes for speaking exam practice outside the timetable.
Increasing the number of contact hours (Hughes 1989)	Five schools out of seven have added exam preparation class to the timetable. Increase in the number of EFL courses in upper secondary school

Motivates teachers to improve their teaching (Chapman and Snyder 2000)	Reading authentic texts from National Geographic, New York Times.
Using exam materials for developing students' authentic language ability that is usable in actual communicative situations (Watanabe 2004)	Not found.
Concern in teachers (if they believe that some consequence will follow upon poor performance by the pupils) e.g., the fear of poor results and the associated guilt, shame or embarrassment (Alderson and Wall 1993)	Six teachers out of ten admitted feeling the pressure because of the results of the national school-leaving examination in English.
Teaching to the test (Alderson and Wall 1993, Shohamy 1996)	Doing the exam task types: reports and essays, not concentrating on those not in the exam list. Teaching describing, comparing and contrasting.
Narrowing of the curriculum (Madaus 1988, Cooley 1991, Alderson and Wall 1993, Glover 2014)	Skipping the activities excluded from exam (e.g., T/F/NI reading activities)
Syllabus design specifically based on a test (Alderson and Wall 1993)	Adding exam preparation course to the school curriculum.
Many teachers are/feel unable to prepare their students for everything that might appear on the exam (Bailey 1999)	Not found.
Teachers feel pressure to improve students' test scores (Golan 1993)	Teaching "tricks" to avoid or deal with the exam situations of uncertainty. Explaining what to do in order to get a higher score.
Teachers stop teaching new material and begin to review (Shohamy 1996)	Two teachers admitted stopping teaching new material when the exam is getting closer.
Textbooks are replaced with worksheets identical to the previous year's test (Shohamy 1996)	Practicing examination papers of previous years.
Focusing on formal aspects of English (Watanabe 2004)	Informing students about the exam format, different parts of the examination, the assessment, language levels and exam task types. Teaching structures of monologue and writing tasks.
Students may not be able to learn real-life knowledge, but instead they are taught discrete points of knowledge that are tested (Pan 2009)	Not found.

In the current thesis, three hypotheses were tested. The first two of the hypotheses - the format and the content of the Estonian national school-leaving examination in English affect teaching and the Estonian national school-leaving examination in English shapes what teachers teach – were verified. As the hypotheses were tested using the qualitative method, the interviews that described the teachers' perceptions of the washback effect of the Year 12 English examination, there is a need for further research using classroom observation to find out what actually happens in the classroom.

The third hypothesis - there is more evidence on the negative washback effect than the positive one – was not verified. The main reason for that is the fact that it is difficult to decide whether the evidence brought out among findings is positive or negative. For example, when teachers arrange one-to-one oral examination practice classes outside the timetable it might seem a beneficial washback effect because it helps the students to get better results at their examination. On the other hand, when that kind of activity is caused by the pressure because of the results of the Estonian national school-leaving examination in English, it is rather harmful. Regardless of the type of washback effect, the teachers' intention for sure is to guarantee as good results as possible.

CONCLUSION

The focus of the current thesis *Teachers' perceptions of the washback effect of the Year 12 English examination* was micro level. The aim of the thesis was to clarify the washback effect of the Estonian national school-leaving examination in English has had. There were two reasons for the posed research question: washback effect is a new field of study for Estonia, and there have been some changes in the national school-leaving examination in English caused by the revised national curriculum in 2014.

The first chapter presented a general overview of the theoretical framework for the thesis, introducing the exam's washback effect and examination impact based on preliminary surveys. Studies of the washback effects in language testing contexts began to appear in the early 1990s. These studies mainly investigated two areas: the ongoing effects of the established testing programs, and how changes in the assessment systems affect the educational practice.

The second chapter concentrated on how the data was gathered, arranged and analyzed, and introduced the findings of the survey. The methodological preference was a semi-structured interview, for it being open, and allowing new ideas to be brought up during the interview as a result of what the interviewee said. The target area for the current survey was Lääne-Viru county and its municipal secondary education institutions. All in all, there were 10 participating EFL teachers from seven schools (78% of municipal general education institutions in Lääne-Viru county). As teachers were selected randomly, it could be considered a representative sample of Lääne-Viru county secondary education institutions and their teachers. The interviews were carried out between 23 January, 2015 and 13 February, 2015 on 6 different days. All in all, there were ten interviews which

lasted around 34 minutes on average. The interviews were recorded, transcribed and analyzed.

As there were four subject fields in the interview guide, the results were described under similar headings: organisation of the EFL classes, the basis of EFL class composition, compiling of EFL classes, teachers' attitudes and feelings.

Three hypotheses were tested. The first two of the hypotheses - the format and the content of the Estonian national school-leaving examination in English affect teaching, and the national school-leaving examination in English shapes what teachers teach – were verified. The most evident examples of how the format and the content of the Estonian national school-leaving examination in English affect teaching are the following:

- 1) Narrowing of the curriculum is exemplified by not concentrating on activities (T/F/NI reading activities, writing short stories, reviews and articles) that are not in the list of exam task types;
- 2) Measurement driven instruction is illustrated by giving special instructions/hints about the exam; informing students about the exam format, different parts of examination, the assessment, language levels and exam task types; and teaching structures of monologue and writing tasks;
- 3) Half of the teachers mentioned measuring the time-limit (in case of a 2-minute monologue) among exam preparation activities for the speaking test which proves that teachers focus on training their students to manage with the time limit set by the examination regulations;
- 4) Five schools out of seven organise a mock examination before the national school-leaving examination in English. The most common way to do it is using previous EFL exam papers;

- 5) 4/10 of EFL teachers claimed that teaching materials (students books) should provide with task types similar to the ones used at the exam;
- 6) 5/10 of EFL teachers follow the exam requirements in the EFL class composition: e.g., teaching (semi)formal letters, essays, reports; teaching the monologue format; teaching describing, comparing and contrasting; and explaining what to do in order to get a higher score.

The hypothesis - the Estonian national school-leaving examination in English shapes what teachers teach - was verified by the impact that increasing the number of writing tasks (in 2016) has already had. The teachers admitted that they take the new formats of the writing tasks (a review, a short story, an article) more seriously when teaching the students who have to write these tasks at their EFL exam. Another example of how examination shapes what teachers teach is more focus on different formats of the speaking test (monologue, describing and comparing pictures), acting out the oral examination situation, and measuring the time limit. These activities cannot be the only way to prepare the students for the speaking test – they might be effective but would definitely not be as joyful and interesting as making presentations or having class discussions (the activities that the teachers would carry out if there were no examination).

The third hypothesis – there is more evidence on negative washback effect than the positive one – was not verified. The main reason for that is the fact that it is difficult to decide whether the evidence brought out among findings is positive or negative. For example, when teachers arrange one-to-one oral examination practice classes outside the timetable it might seem a beneficial washback effect because it helps the students to get better results and would also be beneficial in developing the speaking skill. On the other hand, when that kind of activity is caused by the pressure because of the results of the

national school-leaving examination in English, it is rather harmful. Regardless of the type of the washback effect, the teachers' intention for sure is to guarantee as good results as possible.

Even though the focus of the washback studies has mostly been on teachers, it is a phenomenon that does not appear in isolation. It has a tendency to appear in an environment consisting of different aspects and parties that have the ability to shape it. Looking into teachers' perceptions revealed that washback effect of the year 12 English examination was caused mainly by four factors: examination (different parts of the examination, the exam requirements, the task types and assessment), students' motivation, working conditions and government policy making. The ways how exam as a factor can cause washback effect has been already discussed above.

Half of the teachers claimed that lowering the score needed to pass the school-leaving examination to one point has affected the motivation of weaker students. As they do not need to worry about the possible flunk, they are not as co-operative during the EFL classes as they used to be. This might be the reason why individual face-to-face oral examination practice classes are arranged outside the timetable – to ensure a certain level.

The government's policy making (the number of compulsory EFL classes in national curriculum, the gymnasium reform, ranking the schools according the results of school-leaving exams) has caused the following washback effect: most of the participating schools have made all their language courses compulsory for all the students, and the number of compulsory EFL language courses in upper-secondary school is between 9 and 18; six teachers out of ten admitted feeling the pressure because of the results of the Estonian national school-leaving examination in English.

The working conditions of the EFL teachers are also very important. The interviews indicated that teachers working in schools where EFL classes are organized based on the students' language level, the number of compulsory EFL courses is higher and the number of students per group is fixed (around 16), feel less pressure about the exam results and do less activities outside the school timetable. This kind of behavior pattern was discovered when the EFL teachers were asked about oral examination preparation. Although most of the teachers admitted that teaching format and speaking skills mostly takes place during the regular classes, there were six teachers who said that they offer their students individual face-to-face speaking classes after their regular classes or during the exam session.

As the results of the survey are based on interviews and rely on teachers' perceptions, further research is needed to clarify whether the teachers' perceptions reflect the actual classroom practices, e.g., by using classroom observation.

The current thesis revealed that there is a connection between the washback effect, teachers' attitudes and teachers' working conditions. As the working conditions (number of language courses, language groups based on students' language level, the number of students in one group) affect teachers' attitudes and feelings which are the key elements in shaping the washback effect, there is a need to guarantee similar working conditions for all teachers.

REFERENCES

2013. aasta inglise keele riigieksamist. Available at http://www.innove.ee/UserFiles/Riigieksamid/2013/2013_inglise_keele_RE_luhianal uus.pdf, accessed May 9, 2015.
2014. aasta inglise keele riigieksami lühianalüüs. Available at <http://www.innove.ee/UserFiles/Riigieksamid/2014/Statistika/2014.%20a.%20inglise %20keeles%20riigieksami%20anal%C3%BC%C3%BCs.pdf>, accessed May 9, 2015.
- Alderson, J. Charles, Wall, Dianne. 1993. Does Washback Exist? *Applied Linguistics*, 14: 2, 115-129.
- Alderson, J. Charles and Hamp-Lyons, Liz. 1996. TOEFL Preparation Courses: a study of washback. *Language Testing*, 13, 280- 297.
- Andrews, Stephen, Fullilove, John and Wong, Yama. 2002. Targeting washback – a case study. *System* 30, 207-223.
- Bachman, F. Lyle and Palmer, S. Adrian. 1996. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, Kathleen M. 1996. Working for Washback: a review of the washback concept in language testing. *Language Testing*, 13: 3, 257- 279.
- Bailey, Kathleen. M. 1999. *Washback in language testing*. TOEFL Monograph Series, 15: 6, 1- 63.
- Chapman, David W., and Synder, Conrad W. (2000). Can high-stakes national testing improve instruction: Reexamining conventional wisdom. *International Journal of Educational Development*, 20, 457-474.

- Cheng, Liying. 1997. How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong. *Language and Education*, 11: 1, 38- 54.
- Cheng, Liying. 1999. Changing assessment: washback on teacher perceptions and actions. *Teaching and Teacher Education*, 15, 253-271.
- Cheng, Liying, Watanabe, Yoshinori. 2004. Washback in Language Testing: Research Contexts and Methods. *Applied Linguistics*, 26: 3, 459-474.
- Glover, Philip. 2014. Do language examinations influence how teachers teach? *International Online Journal of Education*, 1: 3, 25- 42. Available at <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/48/67>, accessed May 13, 2014.
- Green, Anthony. 2006. Washback to the learner: Learner and teacher perspectives on IELTS preparation course expectations and outcomes. *Assessing Writing* 11, 113-134.
- Green, Anthony. 2013. Washback in language assessment. *International Journal of English Studies*, 13:2, 39-51.
- Hamp-Lyons, Liz. 1997. Washback, impact and validity: ethical concerns. *Language Testing*, 14: 3, 295- 303.
- Infoks 2014. aasta riigieksamite korralduse kohta. Available at http://www.innove.ee/UserFiles/Riigieksamid/2014/Infoks_2014_rigieksamitest_08%2011%202013.pdf, accessed May 9, 2015.
- Inglise keele riigieksam aastal 2014. Available at <http://www.innove.ee/UserFiles/Riigieksamid/Inglise%20keel%202014/Inglise%20keele%20riigieksam%20aastal%202014.pdf>, accessed May 9, 2015.

- Inglise keele riigieksami eristuskiri 2013. Available at <http://www.innove.ee/UserFiles/Riigieksamid/2013/2013%20%20a%20inglise%20keele%20riigieksami%20eristuskiri.pdf>, accessed May 9, 2015.
- Madaus, G.F. 1988. The influence of testing on the curriculum. In: Lauren N. Tanner (Ed.) *Critical issues in curriculum: Eighty-seventh yearbook of the national society for the study of education*. University of Chicago Press:, Chicago, 83-121.
- Pan, Yi-Ching. 2009. A review of washback and its pedagogical implications. *VNU Journal of Science, Foreign Languages*, 25, 257-263.
- Popham, James W. 1987. The Merits of Measurement-Driven Instruction. *Phi Delta Kappa International*, 68: 9, 679- 682. Available at <http://www.jstor.org/stable/20403467>, accessed January 29, 2015.
- Qi, Luxia. 2005. Stakeholders' conflicting aims undermine the washback function of a high-stakes test. *Language Testing*, 22: 2, 142- 173.
- Riazi, Mehdi and Razavipour, Kiomars. 2011. Agency of EFL teachers under the negative backwash effect of centralized tests. *International Journal of Language Studies*, 5: 2, 263-282.
- Turner, Carolyn E. 2006. Professionalism and High-Stakes Tests: Teachers' Perspectives When Dealing With Educational Change Introduced Through Provincial Exams. *TESL Canadian Journal*, 23: 2, 54-76.
- Shohamy, Elana, Donitsa-Schmidt, Smadar and Ferman, Irit. 1996. Test impact revisited: washback effect over time. *Language Testing*, 13: 3, 298-317.
- Smith, Mary Lee. 1991. Put to the test: the effects of external testing on teachers. *Educational Researcher*, 20:5, 8-11.

- Spratt, Mary. 2005. Washback and the classroom: the implications for teaching and learning of studies of washback from exams. *Language Teaching Research*, 9: 1, 5-29.
- Wall, Dianne. 2000. The impact of high-stakes testing on teaching and learning: Can this be predicted or controlled? *System*, 28, 499-509.
- Watanabe, Yoshinori. 1996. Investigating washback in Japanese EFL classrooms: Problems of methodology. *Australian Review of Applied Linguistics*, 13, 208-239.
- Watanabe, Yoshinori. 2004. Teacher Factors Mediating Washback. *Washback in Language Testing*, 129-146. Available at <http://faculty.mu.edu.sa/public/uploads/1347487499.950171132987-Washback-in-Language-Testing.pdf>, accessed April 19, 2015.

Appendix 1 Interview scenario

Intervjuu stsenaarium uurimuse Teachers' perceptions of the washback effect of the Year 12 English examination

SISSEJUHATUS

- 1) Selgitan uurimuse eesmärgi.
- 2) Ütlen, et intervjuu on anonüümne ja konfidentsiaalne.
- 3) Informeerin sellest, kuidas intervjuueeritav pääseb ligi uurimistulemustele.

TAUSTAINFORMATSIOON

- 1) Kas te õpetate hetkel 12. klassile B-taseme inglise keelt?
- 2) Kaua olete inglise keele õpetajana töötanud?
- 3) Mitu lendu olete riigieksamile viinud?
- 4) Milline on teie hariduslik taust?
- 5) Kui suur on teie koormus/tundide arv nädalas?

ÕPPETÖÖ KORRALDUS

- 1) Kas inglise keele õpe korraldatakse teie koolis B1 ja B2 tasemetele eraldi rühmades?
- 2) Kas õpilaste keeleoskuse taset mõõdetakse/testitakse enne õpperühma määramist? Kuidas? Mille alusel?
- 3) Mitu inglise keele kursust on gümnaasiumis kokku? Kas on ka valikkursused ja nn kohustuslikud valikkursused?
- 4) Kas teie koolis on eraldi riigieksamiks valmistumise tund? Kas tunniplaanis või väljaspool ametlikku tunniplaani? Kes rahastab?

TÖÖ PLANEERIMINE

1. Millal hakkate riigieksamile mõtlema? (X, XI või XII klassis?)
2. Kui palju arvestate riikliku õppekava ja riigieksamiga tundide planeerimisel? Või on kogu tegevus eksamist lähtuv?
3. Mille alusel valite õppevahendid? Milliseid kasutate?
4. Kas teie meelest on võimalik saavutada B1 ja B2 tasemel keeleoskust ning sooritada edukalt riigieksam toetudes ainult viiele riiklikus õppekavas kohustuslikus korras ettenähtud kursusele? Miks?

TUNDIDE SISULINE POOL RIIGIEKSAMI VÕTMES

1. Mida peate silmas eksamiks valmistumisel? Millistest komponentidest see koosneb?

2. Kui suur osa õppetööst peaks kuluma eksami harjutamisele? Miks?
3. Mida te teeksite tunnis teisiti, kui riigieksamit poleks?
4. Kas treenite õpilasi selleks, et nad tuleksid toime eksamissituatsioonis piiratud ajas ülesannete sooritamiseks? Milliste eksamiosade puhul peate seda eriti oluliseks?
5. Kuidas valmistute suuliseksksamiks?
6. Kas teete õpilastele proovieksami?
7. Kuidas mõjutavad muudatused inglise keele riigieksamis õpetamise fookust? Tooge näiteid.

ÕPETAJA JA RIIGIEKSAM

- 1) Kas keegi õppuritest valis eelmisel õppeaastal rahvusvahelise võõrkeele eksami?
- 2) Kas võõrkeele riigieksami kohustuslikuks muutmine mõjutas kuidagi õppijaid?
- 3) Mida arvate koolide pingeridadest, mille aluseks on riigieksamite tulemused?
- 4) Kas te tunnete endal survet riigieksami tulemuste pärast? Millist? Miks?
- 5) Kui kindlalt te end õpetajana üldiselt tunnete?

KOKKUVÕTE

- 1) Täna intervjuu eest.
- 2) Kordan üle, et andmed on konfidentsiaalsed.
- 3) Tuletan meelde, kus ja kuidas tal on võimalik uurimistulemustega tutvuda.

Appendix 2 Interview no 1

23.01.15 length 00:39:52.

Kas te õpetate hetkel 12. klassile B-taseme inglise keelt?

Jah.

Kui kaua olete inglise keele õpetaja olnud?

1977. aastast. 38 aastat olen siis õpetanud.

Mitu lendu klassikalisele riigieksamile olete viinud?

Esimesest peale. 1996 oli vist proovieksam. 97 peaks hakkama pihta. Ja iga aasta olen viinud. Iga jumala aasta. Loe kokku, üle 20 või mis sealt tuleb?

Siis oleks vaja teada veel hariduslikku tausta. Millises koolis omandasite oma õpetajakutse?

See oli siis Pedagoogiline instituut. Ja praegult peaksin mina olema magister, sest ma õppisin ju 5 aastat ja sain lisaeriala veel saksa keele juurde, nii et ma olen inglise-saksa filoloog. Klassikaliselt õpetajaks õppinud.

Ja kui palju sul siis praegu koormus on?

Koormus on mul praegu 20 tundi.

Kas see on täiskoormus teil praegu koolis?

No ei ole. Täiskoormus on 22. Mul on praegu siis 0,9 kohta. 22 peab olema, klassijuhatamise eest saan eraldi. Aga tunde on 20, ei ole enam nii palju.

Kuidas korraldatakse teie koolis B1 ja B2 tasemetele õpet? Kas eraldi? Koos?

Rühmades ei ole enam midagi oi mis ajast saadik. Ikka kaua aega. Kaido oli meil veel siin, kui rühmad ära kaotati. Ellen oli õppealajuhataja. Sest ta oli ise inglise keele õpetaja, ta kohe sättis. Mingit grupiõpet minul siin maakoolis enam pole. Need ajad on kauges nõukaajas, kui 22-23 õpilase pealt tehti pooleks. Olid meil 12-13 ja kümnesed rühmad.

Aga palju on praegu õpilasi?

Õpilasi on arvuliselt 12. klassis – 16 õpilast, 11. klassis on 11 õpilast ja 10. klassis on 18 õpilast.

Aga kuidas siis taseme poolest on? On ühtlane tase või on seinast seina?

On seinast seina. Mul on need erivajadusega ka kõik klassis. Nendele teen eraldi plaani ja siis tunnis jagan, et kui teistega teen sõnadetöö, kus ma ikka küsin ikka 20-30 sõna, siis temaga lepime kokku siin 10-15 sõna. Õpib need sõnad ära ja siis tunnis kirjutab mulle ja vot siis harjutused annan ka talle lihtsamad. Kui teised peavad jutustama, siis tema ainult loeb ja tõlgib ning niimoodi sätime, et saame kolmed kokku kõik.

Aga gümnaasiumis?

Gümnaasiumis lähevad kõik ühe joruga. Gümnaasiumis pole mingit eriõpet.

Aga tase kuidas on? Kas sa tunned, et oleks vaja teha rühmades?

No miks mitte? Ideaalne oleks ju kui oleks tugevamate rühm ja nõrkade rühm. Kui oleks ainult raha ja saaks teha. Oleks ühe tasemega, siis „tutsutaks“ nendega. Sest kannatavad (terve elu ma olen vaadanud), kannatavad tublid. Sest me tegeleme keskpäraste ja nõrgematega, eks ole. Aga need, kes on väga tublid, need peavad ise hakkama saama. Ja ise välja ujuma ja need kannatavad, sest neid, no nendega töö – see on ikka täitsa jama.

Mitu kursust on kokku gümnaasiumis?

Kümnnendas klassis on 5 kursust, üheteistkümnnendas ja kaheteistkümnnendas on neli.

Kokku tuleb siis 13?

Viis ja kaheksa. Jah.

Aga kuidas sa tunned, kui oleks riigi poolt ainult 5 kursust, kas oleks võimalik sinu meelest adekvaatselt need B1 ja B2 saavutada?

Mitte mingil juhul. Mitte mingil juhul. Sel juhul peaksid olema kõik „vunderkindid“ – imelapsed siin. Kõik viielised, nendega võib, sest ise teevad ja kõik. Neli, ütlen ma (oma kogemustest), neli on miinimumi miinimum. Viis – iga päev tund – loogiliselt, keel, iga päev keele sees on normaalne. Ideaalne on, mul on kunagi ka olnud, et 12. klassis sain ühe juurde – mul oli 6 tundi. Ma sain seda suulist teha ühe tunni. Nüüd selle nelja nädalatunniga vaata, kuidas saad.

Kas te testite enne gümnaasiumi kuidagi õpilasi?

Elu sees pole testinud. Meie koolis pole mitte kunagi mingeid teste olnud. Kõik, kes tulevad uksest sisse, kõiki õpetame.

Kas teie koolis on eraldi riigieksamiks valmistumise tund?

Ei.

Aga kuidas sa korraldad seda siis?

Ee. Korraldangi niimoodi, et oma õpikuga katsun nüüd valmis saada nii jaanuar-veebuariks kuskil. Ja märtsis ma ikkagi kuskil püüan lõpetada. Ja siis hakkangi riigieksamiks nende tundide ajal kordama. Teen neid vanu eksamitöid ja igasuguseid kuulamisülesandeid ja no see year 12 raamat, see on ju juba nagu ajast ja arust, mis seal on, sest nüüd läks juba ümber ja vot siis nii kiiresti kui ma oma õpikuga saan, siis läheb kordamiseks. Ja siis vaatan, enne seda olen ma teinud ka, et igaühega ühe tunni (selle 45 minutit), kui juba tunnid ära lõppevad, vaata, siis nad ei käi enam, siis oma vabad tunnid ja need kõik siis panen kirja ja igaüks tuleb, siis teeme suulist – neid pilte ja neid. Aga muidu – nüüd võtame jälle fotod ette ja võtame pildid ette ja teeme ja paneme õpilased paari ja nii me siin teeme põlve otsas. Kunagi oli paaril klassil üks tund ettevalmistuseks, aga see läks ka.

Kas kõikidel gümnaasistidel on siis üks ja sama arv kursusi?

Kõik ühtemoodi. Kõigil on sama arv.

Et kohustuslik valik on see?

Jah, sest nagu see riigieksam kohustuslikuks läks, siis kõik käivad tunnis ja kõik õpivad.

Kas on teil kedagi, kes teeb näiteks vene keele eksami ka? On juhtunud?

No neid on mingi 3-4 terve selle ajaloo jooksul.

Aga millal sa hakkad riigieksamile mõtlema? Tunni tegevustes? Kümnnendas klassis juba?11, 12?

Kümnnendast pihta. Kogu aeg räägin näed, kõik need kirjutised õpime täpselt ära. Vat need lähevad kõik eksamile. Hakkame harjutama pildi järgi jutustamist, hakkame harjutama jutustamist. Sa tead ju. Et 2 minutit seda ja 2 minutit teist. Mitte nii, et nüüd õpime ja siis üks päev enne eksamit ütleme, et nüüd hakkame tegema. Ei. Kohe see kolm aastat ongi see ettevalmistus eksamiks.

Kui nüüd võtta, et on riiklik õppekava, keeleõppe raamdokument, on riigieksami formaat – mida sa kõige rohkem võtad arvesse?

Ei oska su küsimusele praegult kohe vastatagi. Tead, ma võtan ikka selle, mis tuleb riigieksamile. Ma ikka orienteerun kõikides asjades sellele. Ja täpselt, et nad eksamil oskaksid seda teha. Praktiliselt ma ikkagi julgeksin väita, et ma hakkam ikkagi treenima ja õpetama selleks eksamiks ja mis üle läheb, läheb üle ja või tuleb muud juurde, ega sellest keeldu ole, aga ma ikkagi 90 % lähtun olgu need muud, mis seal on (vaatan, et need saaks

ka tehtud), aga ma ikkagi orienteerun eksamile. Sest kui tulemusi tahan saada, ma pean sellele orienteeruma.

Põhimõtteliselt kui on kirja õpetamine, on ju valikud: mitteametlik, poolametlik, ametlik, millele orienteerud?

Ma teen tegelikult need mitte- ja pooled tegelikult kolme aasta jooksul läbi, ja ütlengi, et eksamil võib tulla ka poolametlik, aga enamus on ametlikud, eks ole, me teeme ka neid poolametlikke.

Kogu aeg lähed ühtsete nõuetega, et garanteerida see, mis on vajalik riigieksamil?

Jah. Sest kui meil ei oleks seda ees, siis oleks õpetamine võib-olla tõesti rohkem „fun“. Ma võiksin filme vaadata, rääkida-teha nihukest, mida iganes. Lugeda lugemise pärast, ja et ei pea rõhutama teemat, et see teema tuleb, hoia see alles jne. Et sa saad seal jutus seda kasutada. No kui meid ikkagi on pandud tegelikult olukorda, mina tunnen, et see päris õige ei ole, sest lapsel ei olegi ju valikuvõimalust. Kõik ei ole ju keeleandekad ja kõigil seisab see ees. Sama on ju matemaatikaga.

Mille alusel sa valid õppevahendeid?

Ma valin ikka õppevahendeid selle järgi, et ikka eksamiks ette valmistada.

Mis seal peavad olema seal õpikus sees?

Et seal õpikus peab olema see grammatika, mis on põhigrammatika, et katab ära kõik. Ja et on ka sõnavara. Et on lugemist, et on kuulamist, et on rääkimist, seal on pildid sees, seal on fotod sees. Ikkagi lähtun eksamist, sest see eksam on mul kaelas nagu vesikikivi. Vastutus on ju meil. Koolid pannakse ju ritta, mitte lapsed ei panda ritta. Koolid. Õpetajad. Võimed ja võimalused on nii erinevad. Tallinna inglise kolledži võimalused ja meie külakooli võimalused? Kõik teeme ühe eksami.

Nii et sa tunned survet?

Tunnen. Tunnen. See eksam on täiesti surve ja täiesti vastutus. Ja ma võtan seda ikka väga palju isiklikuna. Kui halvasti öeldakse, siis ma tunnen, et minu kohta öeldakse. Kui mul ei oleks seda survet, oleks mul palju rõõmsam.

Kus sa rohkem seda survet tunned, kas koolis sees ka? Kas teil pärast koosolekul on teil mingi arutelu, kus, mis, kuidas?

No tead, kui koolis need tulemused tulevad, siis võrreldakse. Ja kui hästi läheb, meil on õnneks inglise keel kogu aeg hästi läinud. Me oleme ikka olnud seal keskmise juures või vahest oleme seal isegi üle olnud ja me ei ole kunagi olnud kuskil taga, me oleme ikka üsna kaardil kogu aeg. Ja koolis muidugi seda tunnustatakse, kiidetakse ja ma tunnen ka, et ma olen oma tööd südamega teinud. Aga see on see riigipoolne surve. Kaks tunni jaoks annab riik raha, aga tulemust tahab nelja-viie tunni jagu. Vot riigi surve on see, et ta maksab mulle ainult kahe eest, aga nõuab kümne eest. Vot see mulle ei meeldi. Kui on riigieksam, siis peaks olema neid tunde ka – kas või 25 – nii palju kui ma jaksan. Mitte nii, et nagu piskuga ja siis vaata, kuidas hakkama saad. Ja veel mis mulle ei meeldi, see et on kolm kohustuslikku eksamit – surutakse kõrvale ju kõik teised ained. Ja need reaalsed lapsed, need ei saagi valida. Ja ei ole sugugi, et need õpetajad, kes lähevad riigieksamile, saavad rohkem palka. Oleks, et 10% on palgalisa... aga midagi ei ole ju...

Kui sa proportsionaalselt võtad seda töömahtu, siis kui palju sa arvad, et sa kulutad eksamiks ettevalmistamisele?

Tead, ma ütleksin, et ma peaaegu kolmveerand, faktiliselt kõik see keskkooli aja, et ma kogu aeg kui ma midagi teen, ma kogu aeg mõtlen, et nii, kas seda on vaja. Kui seal on mõni asi, mida ei ole vaja, nagu need „stoorid“ ja, eks ole, ma – need teeme lihtsalt läbi ja ma võtan seda kohe lihtsamalt, ütlen, et seda eksamile ei tule, seda ei pea. Kui tahate,

kirjutame, kui ei taha. Sest vaata kirjutame story – üks kirjutab kriminaalloo, teine ulmeloo, kuidas me hindame neid ju. Teen kohe valiku. Aga kolmveerand kindlasti.

Aga jäta välja ka midagi?

Jah. Mida vaatan, et eksamil pole, jätangi välja.

Kui näiteks ajahätta jääb, kas siis hakkad selekteerima?

Kohe kindlasti. Kevadepoole vaatan, seda pole vaja, seda pole vaja, jätan välja. Läheme edasi. Teeme seda, mis vaja on. Ikka rohkem sellele.

Mida sa teeksid teisiti, kui riigieksamit poleks?

Ega ma teisiti ei teeks midagi, aga et ma õpetaksin ikka heameelega ja rõõmuga, ainult ilma surveta. Ja ma tunneksin, et vastutuse koorem oleks mul väiksem. Sest praegu ma tunnen, et see vastutus on ikkagi õpetajal. Sest lapsed on ikkagi muretud, neil on lähed kuidas lähed, eksole. Mina ikka tahan anda endast maksimumi ja ikka harjutada, aga nemad veel algul mõtlevad, et ahh räägi räägi veel küll me kuulame, jutusta aga julgesti, küll me usume.

Aga kui tõmmata joon, kummal pool on vaenlane. Kas saab öelda nii, et eksam on vaenlane?

Jah. Mina ütlesin küll, et eksam on vaenlane.

Kas õpetaja jääb eksamiga sinna vaenlase poole peale või õpilasega teisele poole joont ja võitleb?

Mina olen õpilasega teisel pool joont ja võitlen. Ja eksam on minu jaoks vaenlane, sest ta , ma tunnen seda survet ja lisatööd. Kui ei oleks nihukesi kontrole nagu mujal ilmas, siis ma teeksin lauamänge ja suhtlemist, aga praegu mul pole aega sellega tegeleda. Üks õpilane ütles mulle – issakene, jälle, igal aastal te teete selle „passivi“ peale töö. Sest igal pool on vaja – essee on vaja, rääkimisel on vaja. No ja muudkui teed, kogu aeg mõtled selle peale.

Sa ütlesid, et sa valmistud suuliseks eraldi, tunnis teed midagi ja siis juba individuaalselt, kui on see eksamiperiood? Miks sa pead seda treenimist oluliseks?

Sellepärast, et selle nelja tunniga (nädalas) jääb rääkimine kõige väiksemasse ossa. Sest kuna õpilaste arv on kahekümne kandis, sa pead igapähega rääkima, siis seda on nii raske teha. Sa paned küll nad paari, aga juba ma kuulen, et räägivad oma juttu, ja sa ei jõua neid kogu aeg ohjata. Räägi ikka ja tee, sest sul on seda vaja. Aga kui teed üks-ühele, siis see töö on efektiivsem ja ta ei pääse mu käest. Ma vaatan talle otsa ja kogu aeg kordan, et sedasi peab olema ja need fraasid peavad olema ja. Nüüd ma olen juba aastaid niimoodi teinud. Ja mõni ütleb veel, et oi õpetaja kas teil veel on aega, ma tahaks veel teha. Ma tunnen siis ennast kindlamalt, eriti need nõrgemad lapsed. Ja igaüks ei julge jälle teiste ees öelda ja ei tule kõik välja, osa on tugevaid ja kellel see juttu tuleb, nad tunnetava. Tegelikult see rääkimine on suures kollektiivis raske.

Aga kuidas sa õpetad neile seda rääkimist? Mis sa ütled neile?

Seal on igasugused fraasid, siis monoloogi ülesehitus, et ta peab parafraseerima, siis ta peab positiivse välja tooma. Negatiivse välja tooma ja „in conclusion“. Ja kui ta räägib, siis teen märkmeid ja kogu aeg ütlen.

Aga treenid formaati, vormistust?

Jah selle formaadi järgi ikka kah. Muidugi tal peab ikka sõnavara olema, tal . ja tegelikult vaatad, kui on intelligentne laps ja tal on mõtteid. Eesti keeles, siis ta suudab ka inglise keeles rääkida. Aga need, kes siis sooja õhku ei tule suust välja, siis ei tule juttu ka.

Ma ütlen ühe väite, ma ei tea, kas sa nõustud selle väitega, aga kas on tark õpilasi treenida, kas formaadi punktid on kõige kergemad võtta?

Et kuna ma pean kõik eri tasemega viima eksamile, siis on ka sellel lapsel kindlus, et ta saab hakkama, et ta oskab ka midagi öelda.

Aga näitad neile ka neid hindamisskaalasid?

Jah, ikka.

Kaks kuud on eksamini. Mis sul klassis toimub?

Mida kindlasti teen on, teen läbi neid vanu riigieksameid. Teen läbi neid tüüpe, mis tuleb – neid lugemist tüüpe, siis kindlasti erinevaid sõnavara harjutusi, ka grammatikat. Siis erinevaid lugemisharjutusi. Vanadest testideraamatutest ja vanadest õpikutest, mis on . mida rohkem nad loevad, mida rohkem nad läbi teevad, seda kindlamini nad end tunnevad, sest igalt poolt laps ju õpib ikka midagi. Sest pärast jälle vaatame üle, vanu teste ja grammatikatoide. Ma teen nii palju, kui aega on.

Läbi ka kirjutad midagi?

Kirjutamisi teeme ikka ka. Ja see suur kirjutamine, see essee ja „report“ ja neid teisi ka, et mis te veel tahate. Nende jaoks on mul ka ikka paljundatud. Kuidas alustada ja kuidas lõpetada jne. ja muidugi küsin ka laste käest mis te tahate, mida. Aga kuulamist olen ma nüüd ka teinud neid vanu riigieksameid, ühe 35 min tunni, siis parandame ära ja.

Kuidas mõjutavad riigieksami muudatused sind õpetajana?

Tead, see mulle ei meeldi. Selles mõttes, et ma saan selle formaadi selgeks, siis tuleb uus, ma hakkan jälle otsast peale. Kõigepealt vaatan ise, et ma jälle leian materjali, ja hakkame jälle uut harjutama. Mulle tundub, et need eksami koostajad ei tea ise kah, mis nad tahavad. Vot seepärast nad muudavadki. Poole mängu pealt muudetakse reegleid, taheti ju talvel öeldi ja kevadel muudeti. Algul mängisime jalgpalli, siis läks võrkpalliks üle. Asjad peavad olema pikalt selged – on nii, siis on nii.

Aga praegu sa X ja XI klassiga võtad neid artikleid ja jutte juba?

Jah. Ikka. Just täpselt.

Kas keegi õppuritest valmis eelmisel aastal rahvusvahelise eksami?

Ma ei tea ühtegi.

Kas võõrkeele riigieksami kohustuslikuks muutmine mõjutas kuidagi õppijaid?

Ma ei oska kohe öeldagi. Eks need, kes tublid, neil oli täiesti ükskõik. Aga need, kes olid nihukesed õnnetus, mõjutab nõrgemat õpilast. Ta on nõrgemale raske.

Mis sa arvad koolide pingeridadest?

Mulle tegelikult see ei meeldi. See on täitsa jama. Sest me oleme nii ebavõrdsetes seisudes. Ma õpetan kõiki, kes siit uksest sisse astuvad. X teeb valiku 20 õpilase hulgast ja ta valib ühe. Kus mina saan valida. Tundide arv on erinev, materjal on erinev. Kaup on tellija materjalist. Sitsiriie antakse, aga sametkleiti tahetakse.

Kas sa tunnend endal survet riigieksami tulemuste pärast?

Tunnen. Mina tunnen, et see vastutus on sajabrotsendiliselt minu - õpetaja ja kooli nime taga. Aga lapsed – nemad teevad vastavalt oma võimetele.

Kas sa muretsed ka oma kooli maine pärast?

Jah, ikka ka.

Kui kindlalt sa ennast õpetajana üldiselt tunnend?

Mina tunnen ikka väga kindlalt. Sest ma olen teadlikult läinud seda õppima. Ma olen seda nautinud terve oma elu. Ja nüüd saab minu aeg otsa. Ma olen elus ka intervjuu andnud.

Appendix 3 Interview no 2

23.01.15 length 00:37:43.

Kas te õpetate hetkel 12. Klassile B-taseme inglise keelt?

Jah.

Kui kaua te olete inglise keele õpetajana töötanud?

Üle kahekümne aasta.

Mitu lendu olete riigieksamile viinud selle aja jooksul?

No ma arvan, et kümme. Vähem tegelikult, seitse.

Milline on teie hariduslik taust?

Tegelikult mul ei olegi akadeemilist haridust inglise keeles. Ma olen täiendkoolituse korras õppinud Tallinna Ülikoolis inglise keelt ja pedagoogikat.

Kui suur on hetkel teie koormus?

See on nii hirmus lihtsalt. Ma ei teagi. Kas 34 tundi, ma arvan.

See on päris palju, ma arvan?

See ei ole normaalne. (Naer) kuna kõrval on üks väike kool, kus ma tegelikult elan, küla kogukond ei lepi lihtsalt sellega, et ma tulen siia gümnaasiumisse ära. Ühes koolis ma kindlasti ei suudaks nii palju tunde anda. See on vaheldus, ma olen üle päeva.

Kas teie koolis tehakse tasemerühmad võõrkeeles?

Meil võõrkeeles ei teha. Meil on need. Ei tehta. Diferentseeritakse jah – humanitaararu ja reaalaru. Ta peaks olema nii, et inimesed, kes on huvitatud humanitaarainete õppimisest, peaksid sattuma sinna. Aga tegelikult tehakse niisugune pingerida, et kes on gümnaasiumisse, kellel on paremad tulemused gümnaasiumis sisse astumisel, meil on niisugune väikene teadmiste kontroll, et pingerea alusel esimene pool läheb reaalklassi, teine pool tuleb humanitaarklassi. Nimetus on küll humanitaarklass, aga tegelikult satuvad siia akadeemiliselt mitte nii edukad õpilased.

Nii et neid diferentseeritakse enne kümnendasse klassi tulekut?

Jah.

Aga keeleoskuse taset ei mõõdetata enne?

Katses küll mõõdetakse, aga see ei ole aluseks, et sa satud nagu humanitaarosasse. See on lihtsalt niisugune aritmeetiline keskmine ja mitte ainult, vaid ka see, vaid kes on kelle laps ja nagu ikka.

Mitu inglise keele kursust on gümnaasiumis kokku?

35 on humanitaarharul ja reaalil on siis neli tundi nädalas, see siis teeb palju vähem.

Neli tundi nädalas ja kolm aastat reaalil on 12 ju?

Jah.

35 ilmselt ei ole loogiline?

Ei ole, ei ole. 35 tundi on üks kursus. 5x3 – viisteist.

Viisteist ja 12?

Jah.

Et akadeemiliselt vähem võimekad õpilased saavad siis tegelikult võimaluse oma taset tõsta?

Jah, aga see ei... Kuidas ma ütlen, see ei kajastu. Et kui sa oled vähem võimekam inimene nii ehk nii akadeemiliste teemade omandamisel, siis ükskõik kui palju sa seda inglise keelt

saad, no võib-olla tõesti kui sa keelekeskkonnas oled sunnitud elama... Et see tundide arv ei ole küll määrav.

Et te ei näe erinevust, et oleks võimalik järele aidata?

Mkm.

Teil on siis need kaks suunda – humanitaar ja reaalsus. Reaal saab 12 kursust, humanitaar saab 15. See ongi niimoodi ja lisaks nad midagi valida ei saa?

Meie kooli poolt on selline keeleõpetamise kord.

Kui nemad satuvad emba-kumba suunda, siis kaasnebki sellega, et nad saavad seal varieerida nagu osades koolides on, et nii ja nii palju kohustuslikke ja siis on olenemata sellest, millises suunas ta on, saab ta midagi juurde valida?

Ei ole. Meil on kooli poolt nii otsustatud.

Selge. Kas teie koolis on eraldi riigieksamiks valmistamise tund?

Ei. Kuna viis kursust on, siis 12. klassi üks kursustest, nimetus on praktiline inglise keel. Sellel kursusel, kõik need viis tundi, mis sinna satuvad, me teeme seda ühte ja sama asja. Need kursuste nimetused on nagu, kuidas öelda, nagu erinevad. Aga nende all tehakse ikka sihikindlalt seda sama asja. Et valmistatakse ette riigieksamit tööks. Et see kursuse nimi ei ole üldse määrav tegelikult.

Et kooli tasandil olete olnud sunnitud istuma maha ja tegema erinevate nimetustega kursused, aga reaalsuses te tegelikult teete niimoodi siis, et näiteks ühes kursuses hakkab mingi teema, siis teete kogu selle nädala jooksul seda ühte kursust olenemata sellest, et just kui mitu kursust võiksid joosta?

Jah. See tuleb nüüd peale uut aastat, see intensiivne ettevalmistamine riigieksamiks. Enne seda võib-olla veel, kui on... No tegelt ei. Aga ma tahan öelda, et riigieksam koosneb erinevatest osaosadest, et kui meil ühe kursuse pealkiri on kodulugemine, siis selle alla me kirjutame tegelikult ka kõik need ülesanded, mis on nagu lugemisega seotud. Et ega meil ei ole lihtsalt laest võetud need kursuste nimetused, need kursuste nimetused on seotud riigieksamiga.

Ühesõnaga, et olete teadlikult võtnud kursuste sisu kirjutamisel arvesse seda riigieksamit formaati?

Jah. Kaheteistkümnendas. Kümnendas ja üheteistkümnendas vähem, seal on nagu briti kodulugu ja eesti kodulugu ja need ei ole nagu kontsentreeritult mõeldud kogu aeg riigieksamile.

Aga millal te hakkate õpetajana riigieksamile mõtlema, kas te hakkate 10. Klassis mingeid tegevusi selleks tegelema, või?

Kindlasti me ju ainult kogu aeg neid tüüpülesandeid lahendame, eks. näiteks kui mul õpikus tuleb ette taoline ülesanne, mis tuleb eksamil, noh ma ei tea, sõnavara saan ma ükskõik kuidas harjutada, et ma lihtsalt jätan need ülesanded vahele, või annan siis lisaülesanneteks kodus lugeda. Kui palju nad seda teevad, ma tean, et on õpilasi, kes teevad ja on neid, kes ei tee mitte kunagi. Et ma tegelikult kümnendast klassist peale ikka neid ülesandetüüpe on ikkagi taolised, mis on sarnased riigieksamit ülesannetega. Kui ma nüüd ma käisin kursusel ja sain teada, et T/F/Ni seda enam ei tule riigieksamile, ma ei tee neid. Ma ei tee neid ka kümnendas praegu. Üheski klassis ei tee, pärast seda kui ma kuulsin, et mul ei ole vaja seda nagu.

Nii et eksam ikkagi mõjutab palju seda, mida klassiruumis teha?

Ta ei tohiks niimoodi olla tegelikult. Ta ei peaks niimoodi olema, aga kuna kõik see muu asiataaz, mis nende eksamite ümber toimub, me oleme lihtsalt inimesed, surelikud, et see mõjutab meid kõiki. Et siis kui sul juba nii paks nahk on küljes, et sul on nagu täiesti

ükskõik, mida keegi ütleb sinu õpilaste eksamitulemuste kohta, siis sa peaksid töökohta vahetama. Mina ütlen nii.

Proportsionaalselt, kui nüüd võtta riiklik õppekava, ja riigieksam, kumba te rohkem silmas peate tundide planeerimisel?

Aga nad kattuvad ju. Seal ei ole nii suurt erinevust ju. Riiklikul õppekaval ja selles, mis me tundides teeme. Ma ei näe küll väga suuri kõäre nagu.

Aga kumba rohkem vaatate?

Riigieksamit kindlasti, riigieksamit.

Eristuskirja olete sel aastal juba vaadanud?

Absoluutselt!

Kaheteistkümnnes klass ei pea sel aastal kirjutama lühijuttu, ja artiklit. Et kas see tähendab seda, et te harjutate teisi asju rohkem siis?

Kaheteistkümnendas? Loomulikult. Aga kümnendas on kõik need, mis on juba välja öeldud, see nimistu, eks neid oli seal ikka seitse lausa vist. Aga kaheteistkümnendas, jah, short storyt ei kirjuta.

Et jätate selle kõrvale, sest see on ebapraktiline?

Jah. Mitte ebapraktiline, see ei ole õige sõna, aga konkreetselt minu õpilastel ei ole vaja seda oskust, et kirjutada „short storyt“.

Mille alusel te valite õppevahendid?

Kogemused, arutelu oma maja kolleegidega, siis ikkagi et ta ei oleks liiga vana. Mina ikkagi lähtun sellest, et need ülesandetüübid oleks sarnased eksamiga.

Riigi poolt on ette nähtud kohustuslikus korras viis inglise keele kursust. Kas teie hinnangul on võimalik saavutada B2 keeleoskustaset toetudes ainult nendele viiele kursusele?

Kui õpilane on olnud vahetusõpilane kuskil võõrkeelses riigis, kus on inglise keel põhikeeleks, siis on võib-olla küll. Kui ta on olnud aasta või kaks. Aga muidu. Ma ei tea noh, see oleneb kõik ka muidugi õpilaste taustast. Väga paljud poisid ju üldiselt nagu igapäevaselt eriti ei õpi koolis, aga nad oskavad millegi pärast keelt paremini kui tublid tüdrukud. Kuna nad vaatavad filme, nad on tehnikast huvitatud, nad ei saa oma huvi rahuldada mitte mingil muud moodi, kui nad peavad sellest asjast aru saama. Et see niisugune passiivne keeleoskus on. Et ma ei oska hinnata, kas viie tunniga on see võimalik või mitte. Kindlasti on neid kes saavad, aga no ma arvan, et kuskil 80% isegi ei ole palju öeldud, seda on vähe. Nad hakkavad kuskil lihtsalt tasulistel kursustel käima.

Mida te peate silmas eksamiks valmistumisel? Millest siiani on teie eksamiks ette valmistamine koosnenud?

No igapäevane töö ikka. Lugemine. Tavaline nende ülesannete tegemine, siis mina olen väga palju õpilastega internetis. Usaldan pigem seda autentset keelt kui iseennast. Meil on väga palju interaktiivseid harjutusi. Mida me teeme. Ma ei mäleta seda küsimust hetkel...

Et millele te panete rõhku eksamiks valmistumisel?

No kõikidele erinevatele osaoskustele. Mul ongi niimoodi ära jaotatud, et mitte niimoodi, et iga nädal teen nagu kõiki, et teen kirjutamist ja lugemist ja aga ma olen nii nädalate kaupa ära jaotanud, et neid lugemisülesandeid, erinevaid tüüpi ülesandeid me teeme ühel nädalal viis tundi, kui on kirjutamise nädal, siis me tuletame meelde, kuidas kirjutatakse „formal“ ja „semi-formal“ ja.

Näiteks neil on see (issand ma ei saa nüüd öelda) „informal“ jah, kas te gümnaasiumis vaatate seda mitteametlikku kirja?

Võrdlvalt. Et seda me ei kasuta, et neid väljendeid ei kasuta. Niisuguses kõnepruugis me ei kasuta.

Kui suur osa õppetööst peaks kuluma eksamiks harjutamisele?

Nagu päriselus vä?

Päriselus jah.

Ideaalis ei tohiks see üldse olla niisugune, nagu ma ei tea, nagu tsirkus, et ma treenin ühte looma, et ta teeb selle triki ära. See ei peaks olema niimoodi.

Aga te ise tunnete, et te teete seda?

Absoluutselt. Jah. Ma olen treener, mitte õpetaja. Treenin. Ma õpetan isegi nippe, kuidas noh ma ei tea, see pole mingi nippide õpetamine, aga ma ei peaks ah rääkima sellest, kuidas lihtsamalt vastupanuteed minna, ja sellega on võimalik saavutada häid tulemusi ka eksamil. Ma ei peaks seda rääkima. Õpetajana õpilastele... ma ei peaks seda tegema.

Aga kas te tunnete seda survet?

See on see sama, et kui on õppenõukogu, siis loetakse, näidatakse tulemusi ja mis on protsendid maakonnas ja mis on meil ja mis on vabariigis ja nii edasi ja tagasi. Ja kõik see asiataaz, mis toimub nende tulemuste ilmsiks tulekul, kuigi tegelikult keegi ei arvesta ju seda, et kui üks klass komplekteeritakse, nii nagu meil on see maakool, eks seal on ju, koolijuht muidugi tahab oma kooli näha seal esirinnas, aga tema on ju see inimene, kes võtab need õpilased siia gümnaasiumisse. Ükski õpetaja ei tee seda valikut ju. Tema vaatab, et tal oleks kaks klassikomplekti, ja ta võtab selle arvu täis ju.

Ta siiralt usub, et tema pedagoogid suudavad sellest teha..?

Ta ei usu. Ta teab. Me oleme kõik ikkagi kahe jala peal olevad inimesed. Aga inimestel on vaja tööd, nii nagu. See ei ole ju mingi saladus, et nii võetakse terveid klasse, tõmmatakse üle häid õpilasi ja

Et te tunnete survet.. Ma küsin teistpidi. Kas te tunnete siis survet riigieksami tulemuste pärast?

Tunnen küll. Mul on endal ju ka väga hea vaadata neid numbreid, kui need on kõrged. Inimesena mul on ju hea. Kuigi ja kui need numbrid on madalad, ja ma ka ise tean seda tausta, ma ise tean ju, keda ma olen õpetanud. Kui palju olen panustanud ja kui palju on õpilased panustanud. See selleks. Ma ikkagi tunnen ennast halvasti.

Aga mis te siis arvate, kas need pingeread peaksid olema?

Nad peaksid olema kommentaaridega. Mitte lihtsalt niisugune tuim arvurida. Aga see on absoluutselt võimatu ju kommenteerida neid, aga näiteks kasvõi. Mind ei häirigi isegi need vabariiklikud või maakonnasisesed. Mind see isegi nii palju ei häiri, kui mind häirib see oma kooli või lähikoolide reastamine ilma kommentaarideta. Et kui on see õppenõukogu ja need tulemused käes ja siis ju koolijuht ja õppealajuhataja teab ju, kes meie konkreetsetes koolis on õppinud ja missugused need lapsed on. Et see on vahest niisugune noh kuidas ma ütlen, tekitab nõrdimust. Et kui sa lihtsalt saad pragada sellepärast, et mitte ei saa pragada otseselt, aga kuidas ma ütlen, viisakalt nagu, selle tulemuse põhjal ei peaks koolijuhid andma hinnanguid õpetajatele, ja ei peaks andma hinnanguid koolidele. Et kui su number on seal 70 või siis sina oled hea õpetaja, ja kui su number on alla viiekümne, siis sa ei ole hea õpetaja. Sa oled nagu ebaõnnestunud oma töös. Kui tegelikult ju teatakse tausta, keda sa oled konkreetsetelt õpetanud. Et sa oled ta võtnudki siia kooli, et oleks õpetajatel tööd. Et sul oleks üldse gümnaasiumis õpilasi. Sina ise oled ta võtnud ja siis kui on õppenõukogu, siis sa annad edasi niisugust muljet, nagu et sa X pole hästi oma tööd teinud, siin on 50 punkti. Et niisugune kahepalgelisus on eksamitulemuste peegeldamises.

Nojah. Seda enam, et tegelikult on ainult kolm riigieksamit. Ja sa oled siis terve kollektiivi ees esile tõstetud.

Jah. Absoluutselt. Kui sa oled treener, siis sa ju ka tunned pinget. Kus reastatakse tulemuste põhjal, keegi on alati esimene ja keegi peab alati olema viimane. Nagu spordivõistlus, ei saa ju olla, kõik ei saa olla ju teised. Aga selle nimel ma ei tööta. Praegu võib jääda mulje, et ma klapid peas töötan selle nimel, et mingi minu õpilastulemus oleks kuskil kõrge. Ma ei tööta selle nimel. Aga see mõjutab mind. See ei ole ju nagu eesmärk, eks.

Aga perede ootused on ju seotud ka sellega? Laste ootused on, ja perede ootused on.

Aga kui te võtate riigieksami. Riigieksam, õpilased, teie – ja tõmmata kuhugile joon vahele, kas teie jääte riigieksamiga ühele poole joont, ja lapsed teisele poole, või te jääte lastega ühele poole ja eksam jääb teisele poole?

Tegelikult ma jään sinna riigieksami poole. No ma mõtlen nagu, mis siis saab edasi. Et maailm on nii väike ja ma olen selles täiesti kindel, et need võõrkeele riigieksami tegemine läheb üle on-line. Ma olen selles täiesti kindel. See on lihtsalt aja küsimus. Ja inimressursi, raha kõige kokkuhoiu mõttes, et siis on nagu võimalusi rohkem mujale ka õppima minna. Lastel. Kuigi praegu on ta ka see B1, B2.

No nad ei väljasta seda sertifikaati veel. Ma seda ise kontrollisin.

Et ikkagi pean ma mingi lisaeksami tegema või. Essee kirjutama, aga seda ei peaks olema.

Kas on teil kogemus, et keegi on teinud näiteks ka rahvusvahelise?

Eelmine aasta tegi. Kuid mitte minu õpilane.

Kas võõrkeele riigieksami kohustuslikuks muutmine on mõjutanud kuidagi õppijaid ka?

Ikka. Nad on motiveeritumad.

Mõni on ka hirmunud?

Ikka. Need, kes on kooli võetud, et klass täis oleks. See on lihtsalt sõnuseletamatu. See legend on ju läbi aegade olnud toimiv, et sul on väga hea pea, aga lihtsalt oled laisk. Seda usuvad nii lapsed, kui ka vanemad. Nad ei suuda objektiivselt hinnata seda, milleks nende laps nagu tegelikult võimeline on. Kui nad ajavad neid gümnaasiumisse, neil on lihtsalt lihtsam. Sellel konkreetset ajal, nad on siin käe-jala juures, mingeid otsuseid veel tegema ei pea, ja tegelikult nad ei mõtle üldse nende laste peale, kuhu nad neid lükkavad. Ja kui masendav see kooliskäimine on. Aga niisuguse vähese akadeemilise võimekusega on see kooliskäimine ikka väga. Positiivset emotsiooni ta siit ei saa ikka mitte mingisugust. See ei ole ikka päris nii, et matemaatikat oskan väga hästi ja siis keeli ei oska absoluutselt. Et kui ta on üleüldiselt väga kasina võimekusega õpilane. Aga ei saa ainult vanemate süüks panna, me ka ju neid kooli vastu võttes petame. Meie koolijuhiga on sellest juba mitu-mitu korda juttu tulnud. Tegelikult me ju täiesti valed ootused ja lootused anname lapsele.

Viimasel ajal on mitu riigieksami muudatust olnud. Suuline on mitu korda muutunud. Praegu reformitakse kirjutamist. Keelestruktuurid läksid lugemise alla.

Kuidas mõjutavad sellised muudatused õpetamise fookust?

No ma ei oska öelda. Ma ei usu, et keegi kuritahtlikult teeb seda, need on ikkagi läbimõeldud otsused. Ja mind üldiselt nad ei häiri, kui ma õigel ajal saan teada, et midagi on muutunud või muutumas. Kui piisav aeg on selleks, siis no ma ei tea, mind ei häiri see.

Üks suulise muutus tuli küll suhteliselt aasta keskel korra.

Aga üldiselt ma olen nagu seda tüüpi õpetaja, et asjad, mis minust ei sõltu, mida mina muuta ei saa, kui mul on tund, ma ei stressa selle pärast. Ma püüan raginal minna selle asja

kallale, mis on muutunud, ja kuidas nüüd lastele see edasi anda. Ma ei jõua maailma muresid muretseda.

Kas te teete õpilastele proovieksami?

Jah.

Millal te teete tavaliselt selle?

See oli meil sügisel, nüüd tuleb veebruaris. Meil on kolm eksamit.

Mis on nende eksamite eesmärk?

Et õpilased harjuksid, mitte et harjuks, vaid nagu tunnetaksid seda, kui intensiivselt nad peavad füüsiliselt lugema tegelikult.

Et nad peavad sellesse ajalimiiti mahtuma?

Jah. Me oleme teinud eraldi kirjutamise ja lugemise, et kuna on kaks osa. Nüüd veebruari esimesel nädalal tuleb terve see lugemine ja kirjutamine nagu päriseksamil. Aga noh meil on tehtud google docsis tabelid ja vaatame neid tabeleid ja hoiame peast kinni sügisel ja. Kui õpilased ikkagi tegelikult seda tabelit näevad, et kui palju ja mitu punkti nad said, ma küll parandan ära ja me kommenteerime neid, ja räägime ükshaaval, et näe, mis vead sul siin on. Et kui sa siin ei saanud ise hakkama, siis siin võiksid sa nagu bingot mängida ja. Aga see nagu kaineatab neid. Aga sellega, mis me sügisel tegime, kui ta ei ole tehtud nii, et on tõesti neli tundi aega ja uks tehakse lahti ja pannakse kinni ja siis nad ei võta end niimoodi kokku. Ma nägin väga suure vaeva selle parandamisega tõesti, terve nädalavahetuse ja veel sinna ja tänna analüüsisin neid kirju ja... Aga tegelikult nad üldse ei võtnud ennast kokku. Kui ma nägin neid numbreid, siis ma mõtlesin, et jumal hoidku, mis nüüd saab.

Aga seda piiratud ajas tegemist on vaja treenida?

Absoluutselt. Jah. Minu kui õpetaja kõige nõrgem (kui ma teen kaasa ise seda eksamit) ma ei saa ialgi 100 % kuulamisest. Ma ei suuda lihtsalt kuulata. Ma olen juba üle 50aasta inimene, ma füüsiliselt ei suuda neid ülesandeid nii ruttu teha. Olid ajad, kus ma sain hakkama, aga praegu ma enam ei saa. Ja neil õpilastel on ikkagi seda kuulamisharjumust palju rohkem kui minul, õpetajal.

Kuidas te valmistute suuliseks eksamiks?

Jah, see on nii, et jagan need samad asjad kätte, mis on praegu üleval innoves. Ja siis õpilased valmistavad ette ja peale tunde siis, täna on sinu kord, tuled minu juurde ja räägime läbi. Aga vahetult enne eksamit võtan vanadest eksamitest.

Aga te põhimõtteliselt leiate selle aja peale tunde?

Jah. Suulist ei ole võimalik, minu arvates, et sa nagu üldse ei tea. Seal niivõrd spetsiifilised asjad, mida sa pead teadma, juba see keel, mida sa kasutad, see ei ole niisugune igapäevane „gonna“ ja „wanna“ jne. seal on nii palju nagu, noh muidugi see me vaatame ka neid videoid, mis on üleval seal Innove lehel. Aga see kogemus, et mina istun siinpool lauda ja sina sealpool lauda, ja nüüd hakka rääkima, see Me oleme ka niisuguseid ülesandeid teinud, et nad räägivad telefoni ja tulevad telefoniga siia ja panevad selle mängima, ja kuulame seda koos ja siis ta ise püüab neid vigu üles märkida, mida sealt leiab ja ka niisuguseid variante on olnud. Ka see on üks etapp enne seda eksamit.

Nii et te liigute tunnis toimuvatest asjadest peale tunde. Kui mitu korda individuaalselt üks õpilane...?

Neli, need on ka nädalavahetused ja riigipühad ja ...

Eraldi tasustamist selle eest ei ole?

Ei. Ma arvan, et mingit moodi ta lõpuks ikka kajastub seal lisatasuna või ... minul on küll olnud lisatasusid, kuigi pole öeldud, mille eest.

Millise osaoscuse puhul piiratud ajas toimetuleku treenimine kõige olulisem on?

Kõige olulisem on lugemine. Sest lugemiskiirus on ju olematu.

Aitäh.

Appendix 4 Interview no 3

23.01.15 length 00:45:08.

Kas te õpetate 12. klassile B tasemel inglise keelt?

Jah.

Ja kaua olete töötanud?

Kakskümmend aastat, aga mul on olnud mõned aastat lapsepuhkust vahel ja kõik ei ole olnud täiskoormusega.

Umbes mitu lendu olete riigieksamile viinud?

Üle kümne, kuskil 11-12.

Milline on teie hariduslik taust?

Hariduslik taust on Tallinna Polütehniline Instituut majandusteadus, aga inglise keelt olen õppinud inglise keele eriklassis ja siis tagantjärei teinud need vajalikud haridused siia juurde. Praktika on alati ees läinud. Mul on siis Tallinna Pedagoogilisest Instituudist õpetaja kutse ja siis sai tehtud see inglise keel ja kultuur ja tegelikult on nii, et mul oleks vaja tulla ja teha sama ala, mida teie nüüd õpite. Teha see magister. Hetkel seadusega ei nõuta, aga küll ta läheb karmimaks.

Mis see koormus praegu hetkel on?

Hetkel ei ole palju, on 25 tundi nädalas, pluss siis klassijuhataja tund. Aga selle eest on muid lisaülesandeid.

Kas inglise keele õpe korraldatakse teie koolis tasemerühmades?

Sellega on nii ja naa, mõnes klassis on saanud, aga praegu. Humanitaar- ja reaalharu meil olid, aga need kaotati ka rahalistel põhjustel ära. Praegu ei ole.

Kas teil enne gümnaasiumisse tulekut õpilasi testitakse?

Jah. Meil on sisseastumiskatsed ja on komplekstest, kus on inglise keele osa sees.

Mitu inglise keele kursust on gümnaasiumis kokku?

Gümnaasiumis kokku, humanitaaril on 15 kursust, reaalil on 12 kursust. Need on õppesuunaga määratud ja valikut ei ole.

Kas teie koolis on eraldi riigieksamiks valmistumise tund?

Meil on 12. klassis üks kursus, mille nimi on praktiline inglise keel ja mille peamine sisu on riigieksamiks valmistumine.

Te olete ise teadlikult kursusi kujundades kirjutanud sinna sellise sisu?

Jah, konkreetselt, jah, isiklikult süüdi. Oleme õpetajatega konsulteerinud ja andke andeks, mispärast ei saa teha IQ testi kaks korda? Sellepärast, et teisel korral tuleb lihtsalt parem tulemus, sest samalaadseid ülesandeid on kord juba tehtud. Sama asi on ju riigieksamiülesanneteks ettevalmistamisega. Kui on ikka seda tüüpi ülesannet nähtud, ja on terve hulk õpilasi, et kui keerad selle küsimuse teistpidi, vorm on teine ja tulemus on jupp maad madalam.

Nii et te leiate, et selline treenimine on oluline?

Mina leian, et ta annab tulemusi. Kui õpilasele on oluline saada see punktisumma kätte, et õppida edasi valitud erialal, siis see on minu jaoks oluline. Rääkimata sellest, et mis toimub ühiskonnas, mis toimub ajalehtedes, kuidas reastatakse koole ja kuidas. See on... Me oleme ikkagi teismeline ühiskond. Väidetakse ka väga julmalt mõne kohta, et kui lähed kutsekooli, ah et sa oled inimrämps. Nihuke sõna on Delfist näiteks läbi käinud. Et kui on

selline mentaliteet, siis see sunnib meid tegema kõike, et meie lastega, meie õpilastega seda ei juhtuks.

...

Kas te tunnete endal survet riigieksami tulemuste pärast?

Absoluutselt. Ma olen selle kooli õpetaja, ma tunnen seda survet, et haridusministeerium on jätnud ju kohalike omavalitsuste otsustada, millised koolid jäävad, millised mitte. See tähendab, et kohapeal võisteldakse edasi. Ja juba selle koolitöötajana ma hoolin sellest koolist. Teine asi, mu enda lapsed käivad selles koolis, ja mul ei ole neid mitte vähe, mul on väga oluline, mis nendest edasi saab. Kas nad saavad siit selle hariduse? Head haridust on võimalik saada sellest koolist. Mu oma poeg sooritas mõned aastad tagasi neli riigieksamit, mille tulemused olid üle 90 punkti. Järelikult on võimalik. Ja ma olen huvitatud, et selles koolis oleks võimalik. Aga see paneb mulle surve.

See keskmine peab olema piisavalt kõrge, et olla atraktiivne oma omavalitsuse silmis? Kindlasti.

Ja mida te arvate siis üldse nendest koolide pingeridadest?

Küsimus on see, kas me oleme tulemuspõhine ühiskond või kas me kasvatame inimest. Kas me tahame saada selliseid „human beingut“ või „human dopingut“? Aga see ongi soorituspõhine ja sealt tulebki see meeletu võistlemine ja meeletu võistlemine ühiskonnas, mida on ju mitmed uuringud viitavad sellele, et meie inimesed ei oska koostööd teha, aga koostööd on väga raske teha, kui ma pean teistest parem iga hinna eest olema. Vähemalt mingi osa ühiskonnast töötab selles suunas, et seda olukorda parandada.

Selle teooria kohaselt on ka maakonna inglise keele õpetajad omavahel konkurendid?

Mingist hetkest ta kindlasti tuleb. Ühest küljest terve konkurents on hea, teisest küljest ma oma kolleegidega siin majas ei tahaks üldse olla konkurent. Vaid püüame teha kõik, et üksteist toetada, me oleme selle võõrkeelte aineseksiooniga väga rahul.

Kas riigieksami kohustuslikuks muutmine muutis midagi ka klassiruumis?

Eks ta paneb ikkagi jälle selles mõttes survet rohkem, need õpilased, kes oleksid võinud valida mingi muu ja minna midagi muud õppima, nüüd nad peavad selle eksami tegema. Samas muudab ühe punktiga läbisaamine, see on ju nonsense, sest kui ta tuleb ja istub siin, käib tunnid ära, mina püüan teda õpetada, paljundan lehti ja otsin materjali, ja kuidas siis ikkagi siin veel see üks punkt saada. Kui tema siis istub ja mõtleb, et ma saan ühe punktiga nagunii läbi... Inglise keele eksamil nad mängivad selle bingo ikka õnne peale hästi ära. Ja kõige kurvem on see, et kui klassis sellised ühe punkti soovijad satuvad teatud liidripositsioonile, siis nad tõmbavad teiste motivatsiooni alla.

Nii et konflikt ei ole mitte pigem see, et eksam on kohustuslik, vaid läbisaamise madal nivoo mõjutab seda...

Võib-olla isegi rohkem. Muidugi inglise keeles on see, et mis seal salata, on see suuline eksam, et olen kuulnud aastate jooksul paaril korral ka niisugust asja, ta ei oska ju mitte midagi, teil on vähemalt see suuline, ta saab oma 20 punkti kätte. Et on ju neid nõrku õpilasi olnud aastate vältel ikka. Aga nüüd on nii, et tuleb nende nõrkade peale rohkem panustada, sest ta ei pruugi ju igas aines nõrk olla. Tal on ikkagi omad sihid. Võib-olla ta ei ole akadeemiline, aga kui ta tahab sinna rakenduskõrgkooli, nõutakse talt neid B1. Ma arvan, et praegu on ka üleminekuaeg, me ei tea täpselt, mida ülikoolid ja rakenduskõrgkoolid ja järgmise astme õppeasutused nõuavad. Et kui oluline see keeletase on.

Et tööd tuleb teha nõrgemate õpilaste motiveerimisega kõige rohkem?

Jah, see osa suureneb.

...

Millal te hakkate riigieksamile mõtlema?

Tegelikult ikkagi kümnendas juba. Ja nüüd võib-olla veelgi rohkem ma mõtlen eriti kirjutusülesannete tüüpide peale, kuidas nad ikkagi teevad vahet, mis on see „article“, mis on see „essay“, „for and against“, „opinion“... ja sõnavara muidugi. Kaheteistkümnendas toimub veel eriti orienteerumine. Aga püüan ikka midagi muud ka pakkuda. Aga kaheteistkümnendas kindlasti.

Ja kui nüüd praegune kaheteistkümnendas läheb eksamile ja teeb ainult kahe valiku vahel kirjutamise: essay ja report, kas te hoolimata sellest, neil ei tule kirjutada muid variante, kas te neid lühijutte ja artikleid kirjutate?

Kaheteistkümnendaga peaaegu et ei kirjuta. Me kirjutame kodulugemisest „summary“, „review“, aga vaadake siin on ju vahe vahel, kuidas ma seda nõuan. Me kirjutame, aga ma lasen nad kergemini läbi. Nad teavad, mis see on, nad on seda näinud ja teinud, aga põhirõhk on ikkagi eksamiasjadel.

Aga kümnendaga juba need uued kirjutamise asjad?

Ma jälgin, et nad saavad aru, mis asi on mis. Kümnendat ma küll ei õpeta, aga üheteistkümnendas mul on. Et mis asi on mis, et nad oskavad teha neil struktuuridel vahet. Sõnavara, formaat – kõik, mis sinna juurde kuulub. Sõnavara, lugemist, kuulamist me teeme ka, aga selle puhul ei olegi nii oluline, et seda. Ma pole seda eksamimaterjali, proovieksameid eriti enne kaheteistkümnendat teha. Aga kirjutamisülesannete puhul ma küll ei näe, et suudaksin kaheteistkümnendas need absoluutselt selgeks saada.

Aga kaheteistkümnendas klassis te teete proovieksami?

Ausalt öeldes kolm proovieksamit.

See on teil koolis traditsioon ja lausa kokku lepitud?

Me oleme leppinud selle kokku. Sügisel, septembri lõpul me ehmatame neidühe raskema eksamiga, et nad üldse asja hakkaks tõsisemalt võtma, ja me teeme seda tundide ajal. Üks nädal. Me ei tee suulist. Suulist ma treenin individuaalselt enne eksamit ja ükshaaval teiste tegevuste ajal. Küll selle kirjaliku kohta teeme tabeli, parandan ja annan üksikasjalikku tagasisidet, teen kokkuvõtte ülesandetüüpide kaupa.

Et teil on selline strateegia, et üritate motiveerida – näed siin sa oled ja sinna pead sa jõudma?

Jah. Mingisugune porgand või mingisugune, millegagi peab ta saama oma arengut mõõta, ma olen näinud, et see toimib ja selle, see motiveerib ja tasub teha, et seda enam, et sport on meil väga populaarne. See töötas kõige paremini. Siis teine tuleb meil jaanuari lõpus ja siis tuleb kevadel üks veel. Lihtsalt, et üks probleem, mis on tänapäeva õpilasel, tagumiktunnid, ta ei suuda keskenduda järjest pikaks ajaks. Kuuskümmend minutit saab läbi, ta on venitanud oma 45-minutit veerandtunni võrra. Siis hakkavad kalanäod, proovieksami ülesanne on kõige rohkem see, et nad harjuksid pikalt keskendumaga.

Piiratud ajas pingutust nõudvad ülesanded?

Täpselt. Jah. See on võib-olla kõige tähtsam, et see on see, millest on kõige rohkem puudu. Õpilased ütlevad ise, et nad ei jõudnud keskenduda. Riigieksam mõjutab väga palju, sest mida me sel aastal kodulugemise tunnis loeme, me loeme A4 4-5 tk iga nädal, New York Times, National Geographics. Et nad harjuksid autentse tekstiga. Sellepärast, et õpikutes on ikka kohandatud tekstid.

Kui te nüüd oma tunde planeerite, siis mis teil silme ees on, kas riiklik õppekava, või riigieksam?

Lapsed. Ja tegelikult kuklas on see riiklik õppekava, see, mida need vahendid, aga eksam on ka kindlasti kuklas kogu aeg. Siht on riigieksam ja silmaring. Aga kui ma tundi ette valmistan, siis ma mõtlen, kuidas pakkuda neile lastele nii et kõik saaksid maksimaalselt oma võimete kohaselt. Metoodika, ülesanded, materjalid.

Mille alusel te valite õppevahendid?

Metoodika, ülesanded, materjalid. Konkreetselt valisime Upstreami ja valisime keele pärast. Lihtsalt see sõnavara, keel, ta kõik ja need kirjutamise ülesanded, kuulamine on seal võib-olla natukene liiga lihtne, seda otsin mujalt juurde. Aga see keel on see, mida ma ei suuda ju eestlasena asendada. Ja olen rahul.

Kas teie meelest on võimalik saavutada B2 keeletase 5 tunniga ja kolme aasta jooksul?

Jah, kui ta tuleb eliitkoolist, tal on väga kõva põhi all ja tal on põhikooli lõpus juba B1 tase, siis miks mitte. Kui ta on ise nagu, aga kui ta on tavaline eesti keskmine õpilane, siis jääks see tulemus ikka väga palju väiksemaks. Seda ma ütlen küll, et need 5 tundi ei taga eksami edukat sooritamist.

Mida te teeksite tunnis teisiti, kui riigieksamit ei oleks?

Oi. Ilmselt kirjandust, loeksime. Ilmselt ma laseksin õpilastel lugeda keeles palju rohkem, ma lõimiksin palju rohkem, sest keel on ju vahend. Aga kui ta loeb ainult oma kitsast, mis talle meeldib, noh näiteks geograafiat, bioloogiat, siis tegelikult teine sõnavara jääb ju arendamata. Ma teeksin rohkem selliseid huvitavaid, võib-olla rohkem räägiksime tunnis, sest me ei pea tegema neid raskeid ülesandeid, olenevalt siis jällegi lastest. Mis on nende vajadused? Et oleks rohkem vabadust ja õpetaks teistmoodi ja ma ei põeks sellepärast, et tal mõni grammatikaasi või mõni valdkond ja osa keelest jääb nagu noh nõrgaks. Ma ei pea sellepärast põdema. Või ta ei oska mingit tüüpi ülesandeid lahendada. Sorry. Kuidas õpetada õpilasele, kes ikka tekstist väga hästi aru ei saa, millised on need konkreetsed nipid, millega ta võib sinna lünka selle õige sõna või õige fraasi panna. Kas see on eluks vajalik asi või?

Kas treenite õpilasi selleks, et nad tuleksid toime piiratud ajas ülesannete sooritamisega eksamisituatsioonis?

Lugemine. Nad väsivad ära. Kuulamine on juba olnud nelikümmend minutit. Nad ei suuda kontsentreeruda. Ka kirjutamine, mõned saavad hästi hakkama, mõned lähevad paanikasse, et seda paanikat maha võtta.

Et ta tunneks end seal hästi, et see on asi, mida ta on näinud ja teinud ja?

Jah. Et ta on olnud selles situatsioonis varem.

Et kas võib siis öelda nii, et tegemist on rohkem psühholoogilise ettevalmistusega?

Nii üht kui teist. Ega tüüpülesanded on ju ka psühholoogia.

Kuidas te valmistute suuliseks eksamiks?

Peale tunde ma hakkam tegema tavaliselt siis, kui hakkab eksamiperiood. 3-5 x ja pool tundi korraga, siis ta teeb oma tasemele vastavalt selle suulise ära. ...need, kes on tugevad, need teevad ära. 1-2 x käivad ja teavad, mis on formaat. Käime üle veel need, ei ole probleemi, aga nõrkadega.

Kas te drillite seda ka, et võiks neid „linking device“ ja?

Absoluutselt. Siin ei ole mingit loomingulist kirjutamist, siin on reeglite järgimine.

Kuidas olete tajunud riigieksamil toimunud muudatusi?

See suuline mind eriti ei morjendanud, võtsin lk 15 Upstreami, seal on kõik „language“ olemas, mida on vaja piltide võrdlemiseks. Ja kui ma nägin, et see keelestruktuuride osa on ära kaotatud, tegelikkuses aga lugemisülesannete vahele pistetud, siis ma ütlesin, et teate

kallikesed, me õpime samamoodi edasi. Lihtsalt see lehekeeramise osa ja tunne, et üks osa on valmis, jääb nüüd ära. Et see on selline kosmeetiline muutus. Aga nüüd ma mõtlen ikka mis see „story“, see on ikka teatud määral sisuline muudatus. Eks see „story“ päädib ka lõpuks sellega, et õpitakse mingi muster selgeks, kuidas see käsu peale pastakast välja imeda. Vaadake, kuidas need suured kirjanikud kirjutavad – siis kui vaim peale tuleb. Me ei ole ju seda „story“ hindamise skaalat näinud. Ma olen ka põnevil ja ootan, missugune see tuleb. Seda on väga raske hinnata, ei ole objektiivne eriti.

Appendix 5 Interview no 4

28.01.15 length 00:34:26.

Kas te õpetate 12. klassile B tasemel inglise keelt?

Tegelikult sel õppeaastal ma õpetan neile juba C tasemel. See on see aasta, kus on natuke edasijõudnum grupp ja alustasime B tasemel õpetamist kümnendas ja poole üheteistkümnenda peal... Tegelikult me lõpetame nüüd selle B taseme õpikuga küll üheteistkümnendas, aga see kaheteistkümnes juba on õppinud 1,5 aastat C taset.

Kas te testisite õpilasi enne õpperühmadesse määramist?

Meil on selle sama õpikuseeria juures, mida me kasutame, Successi juures on üks „placement“ test, mis on kahe õpiku vahel: B ja B1 vahel. Kasutame seda testi ja siis selle põhjal jagame nad gruppidesse. Ja siis vaatamegi, kas alustame õpetamist B1 või B2 õpikuga.

Kas teil on ainekavad ka koolis valmis, et see C tase on kuskil ootamas?

No väga ei ole, sest seda ei juhtu nii regulaarselt. See on jälle aastakäikude tagant, kui on see tugev grupp. Meil on põhiliselt ikka B2 tasemel ainekava. See C on rohkem katsetamine teatud. See läheb üldplaanist natuke välja ja kõrvale.

Aga mitmeks rühmaks te siis jagate need õpilased?

Olenevalt kontingendist, on vahel nii, et kaks tugevat rühma, kes alustavad B 2-ga. Olenevalt täitsa aastakäigust. Meil on ju kokku viis rühma ja kahe õpetaja käes on rühmad, siis vaatamegi sealt, mitme grupi jagu tugevaid tuleb. Oleme teinud nii ja naa.

Et siis on nii, et nõrgemad lähevad B1-ga?

Jah. Meil on nii, et on siis aastaid, kus lõpetataksegi B2-ga ainult ja minul isiklikult on kolmas klass, kes hakkab lõpetama C taseme õpiku järgi. Aga see ei ole reegel ja no on siin ette näha, et järgmine aasta ei saa see olema. Siin saigi ühe klassiga võetud liiga raske asi ette ja ma olen otsustanud, et me lihtsalt tegeleme selle õpikuga kauem (B2). Ja ma ei võtagi neile enam C õpikut. Kui on näha kümnenda klassi põhjal, et see jääb nende laeks, siis me võtame sinna juurde lihtsalt mingisuguse eksamimaterjali harjutava õppevahendi.

Kaua te olete inglise keele õpetajana töötanud?

33 aastat juba täis, kolmekümne neljas jookseb.

Mitu lendu olete umbkaudu riigieksamile viinud?

Nii palju kui riigieksameid on olnud. Algusest peale olen viinud.

Kus te olete oma õpetajahariduse omandanud?

Tartu Ülikoolist tulen mina. Nii et mitte õpetaja koolituselt, aga pedagoogikat ikka kõrvalt saime nii palju. Ja pedagoogiline praktika ikka oli ka, rõhk oli küll võib-olla rohkem inglise keele filoloogial.

Kui suur on teie nädalakoormus?

26 on nüüd olnud.

Kas nende tasemerühmade inglise keele tundide (kursuste) arv on erinev?

Ei. Aga erinev on kaheteistkümnenda klassi kursuste arv, seal on viis kursust, kuna on viis nädalatundi. Eksamitunniks me seda eraldi ei nimeta, kuigi me võime teda niimoodi nimetada, aga põhimõtteliselt kaheteistkümnendal klassil on teist aastat viis tundi nädalas. Aga teistel neli, seega siis neli kursust ja viis kursust.

Kas teil on kursustel nimed ka eraldi?

Ei ole nimed, on numbrid.

Kas teil kool pakub ka midagi lisaks õpilastele näiteks raha eest?

Ei.

Millal te hakkate riigieksamile mõtlema?

No ikka kümnendast. Võib küll niimoodi öelda. Sest kui juba õppematerjal on niimoodi eksamiks ette valmistavana üsna üles ehitatud, mina hakkan küll juba vihjeid tegema, aga katsun neid mitte ära hirmutada. Kuklas on ju koguaeg see, et mis nõudmised on, ja ma tahaks neid peita või püüan nad küll peita selle igapäevase tegevuse taha, aga vahel ikka on konkreetselt selliseid kohti ka, kus tuleb juba avalikustada ja hakata kümnendas, mina küll isiklikult hakkan kümnendast klassist peale. Juba vihjama ja konkreetselt tegelen jooksvalt selle eksami ettevalmistusega.

Et kui õpite juhuslikult „raporti“, siis rõhutate, et see on üks võimalikest kirjalikest ülesannetest?

Jah. Juhin töö käigus rohkem nendele asjadele tähelepanu. Ja hakkame ka monoloogiga juba kümnendast klassist neid harjutama.

Aga kas te liigute step-by-step nõudmistelt raskemate poole?

Natukene. Olen püüdnud küll, jah. Kas või näiteks siin pärast hiljem tuli vist ka et, kuidas valmistute suuliseks eksamiks. Algul me alustame tõesti monoloogi puhul „plani“ tegemisest, või „rough copy“ tegemisest, et ta lühikese ajaga suudaks mingid punktid endale ette panna. Hakkame ikka jah. Olenevalt jälle rühmast, aga ...

Kui nüüd planeerite ja teete oma tunde, mis teil siis silme ees on?

Pigem olen ma õpiku valinud niimoodi, et seal oleks võimalikult palju kajastusi, need eksamiasjad, temaatiliselt kui ka igasugused kirjavormid, ja siis ma nagu, minu jaoks ikkagi õpik on see alus, aga siis ma vaatan seda läbi selle eksami prisma, oma rõhkude asetusel ja siis lisamaterjali arvestades ja juurde mõeldes ka just eksamile ikkagi mõeldes.

Te üritate valida õpiku, mis toetaks?

Just nimelt. Õpiku valikul on see küll väga alus. Et nii õppekava kui ka just selle riigieksami nõudmistega.

Mille alusel valite õppevahendid?

Et need teemad ja ülesehitus oleks mitmekesine nendest ülesandetüüpidest ja ...

Kui tihti teil on võimalik õpik välja vahetada?

Hetkel keskkoolis ei ole õpiku vananemine olnud takistus, sest lapsed on olnud siiani alati kenad ja ise välja ostnud õpiku ja ei ole ka vanematelt tagasilööke tulnud. See oleneb ainult endast, kui tihti tahad jälle alustada. Ütleme 4-5 aastat, siis juba tunned, et uued variandid tuuakse välja ja teemad muudetakse ja see kiusatus tuleb, jah. Aga vahel ma siiski tunnen, et õppetulemustele ja töö tõhususele see alati ei lisa juurde. Võib-olla ta teeb isegi väikese tagasilöögi, kui võtad uue õpiku, sest see ebakindlus ja ka see ikkagi, kuidas ma seda esitan.. ma olen viimasel ajal tähele pannud, et liiga tihti ei tasu neid ka vahetada, saab ju materjale võtta juurde ja uuendada ja.

Kas teie meelest on võimalik saavutada B tasemele keeleoskus riigi poolt antud kohustusliku viie kursusega?

No B2le ikka on küll. Üldjoontes.

Et kui tal on keeleoskuse tase juba saavutatud, siis on tal võimalik taset hoida?

Jah. Kindlasti. Ja natuke ka arendada selle ajaga. See B2 ei ole küll probleemiks. No on üksikud juhud, kus ei ole võimalik, seda ma olen ka tundnud, et ma ei suuda midagi ära teha – ei õpik, ei mina. Aga need on ikka väga vähesed juhud. Praegu B2 ei tundu küll

õpilastele üle jõu käivat. Aga oleneb olukordadest ja oleneb, mis põhikoolis on toimunud. Ja kas on olnud pädev õpetaja. Teades õpetajate puudust.

Mida te peate silmas eksamiks valmistumisel?

Vot see oli kõige raskem küsimus minu jaoks. No eks ma neid osasid ju mõtlen ikkagi, et kas on. Eelkõige ma pean silmas seda tasakaalu, kas ma olen tegelenud piisavalt kõikide lugemise, kuulamise, kirjutamisega. Seda on õpiku baasil lihtne jälgida. Aga samas ma nagu ka hindamisel püüan ikkagi, et nad saaksid erinevaid osaoskusi. Ja et oleks see suuline, mis on üsna keeruline suuremas rühmas, et küllalt harjutatud saaks. Et osaoskused oleks kaetud ja enam-vähem balansis, väga palju ma sellele eksamile ei mõtle, aga ta tuleb nagu iseenesest ja ma vihjan küll tööprotsessis, aga ma teda (eksamit) väga eraldi ei võta.

Kas te teeksite tunnis midagi teisiti, kui riigieksamit ei oleks?

Jah, kindlasti loomingulise momendi poolt on ta pärssiv. Kindlasti teeks rohkem niisuguseid asju, mis võtavad kauem aega, võib-olla mingisugused loovad ülesanded ja mis on õpilaste poolt väljundiga, ma ei mõtle näidendeid, aga niisugused rohkem ettekanded, esinemised ja tööd niisuguste filmide ja asjadega, mis võtavad tohutult aega ja sellepärast sa teed lihtsalt vahel niisuguseid väikse tüki või pisikese pilgu, aga tahaks võib-olla sügavuti. Sellist loomingulist kindlasti pärsib, mis võiks keeles olla.

Kas te treenite õpilasi selleks, et nad tuleksid toime piiratud ajas eksamiülesannete sooritamiseks?

Jah, seda on väga raske teha niimoodi. Et ikkagi on see koht, et sa tead juba õpilasi, annad neile ikka lisaaega. Seda kindlasti teen ma suulises. Et ja seda olen ma proovinud nii ja naa. Kümnen das ma algul vaatan, et saaks nad rääkima, lasen neil rohkem rääkida ja jube raske on nad siis pärast kattida kahe minuti sisse, mida nad. See on ka väga problemaatiline, mida nad kaks minutit ja ainult kaks minutit, natuke. Selleks tuleb treenida jah. Alates siis juba selle plaani koostamisega, et nad saaksid selle kiiresti läbi mõeldud ja pärast esitamisel ka et oleme siis isegi üksteist lindistanud ja siis aega võtnud ja, aja aega harjutame ka stopperiga juba vähemasti üheteistkümnen das klassis. Et nad näeksid ja tunnetaksid selle ära, et ikka jah kahjuks küll peab seda tegema. See ei ole üldse nagu isikupärane. Mõni on aeglasem ja mõni on kiirem, et.

Kas mingi osa ettevalmistusest toimub ka väljaspool tunde?

Ei, seda ma küll ei saa öelda. Me teeme seda küll umbes paar nädalat enne eksamit, kui on juba tunnivaba aeg. Siis ma panen küll kõik oma augud täis ja teeme, aga enne küll me seda peale tunde ei tee. Päevad on niigi pikad ja kaheksanda tunniga lõpetame vahel kaheteistkümnen daga. Seda enam, et kui on kaheteistkümnen das see viis tundi, see annab palju aega juurde ka.

Kas te teete õpilastele proovieksami?

Vot ei ole teinud ja täitsa lihtsal põhjusel, kuna neid on nii palju ja kirjandit ju teevad ka kõik ja see ei ole hea põhjus, aga kuna neid tegijaid on alati nii palju, et seda parandamist ja ei ole teinud niimoodi täies mahus eksamit. Oleme teinud lihtsalt eraldi osadena.

Kui palju kaheteistkümnen da klassi tundidest kulub eksamidrillile?

Väga raske on öelda, sest kui algul see viis tundi tuli, siis me mõtlesime niimoodi, et teeme üks kord nädalas sellise puhta eksamidrilli, aga siis ikkagi me saime aru, et see on kõik nii seotud, et me teeme seda tõesti iga „uniti“ juures ja see minu jaoks isiklikult ei töötnud, pigem on siis see, et kui neil lõppevad ära need tunnid ja me saame õpiku läbi, ideaalis juhtub see veebruaris, siis jääks niisugused paar kuud, et aga on olnud aegu, kus lihtsalt lähebki eksamini välja ja teemegi õpiku kõrvalt. Väga raske on nii öelda, nad on nii seotud minu jaoks. See sõltub ka õpilastest, kui palju nad seda eraldi drilli vajavad. See juhtub

tavaliselt aprillikuus, kui tuleb see rumal küsimus, millal me eksamiks hakkame valmistuma. Ma olen aru saanud, et nemad tahaks, et me teeksime midagi ekstra eksami jaoks. Võib-olla kui oleks selline eksamitunni nimeline tund, siis see õpilaste jaoks töötaks. Ei ole suutnud ennast niimoodi organiseerida, et seda teha, sest ma olen proovinud ja see lööb kõik asja ebaloomulikuks. Ja siis ma mõtlen, et mis see on, mis ma teen – et see ju ongi eksam. Kui need küsimused tekkisid, siis ma hakkasin neile juba kümnendas klassis kogu aeg meelde tuletama, et me eksamiks õpimegi kõik need kolm aastat. Ja nüüd on nagu tulnud ka see, et juba kümnendas õpilased küsivad, kas eksamil on see ka nii.

Kas riigieksamil toimunud muudatused on teid mõjutanud? Kuidas?

Mõjutab ikka ja hakkad jälle nagu uut asja, aga ma ei näe ka nagu selles põhjendust, et miks muudetakse. Vot see on kõige kurvem. Et kui see viimane muudatus oli ja rollimäng ära jäi, et see oli ometigi balansis, et õpilane tegi monoloogi ja siis ta suhtles. Nüüd ta nagu lihtsalt räägib enne kaks minutit ja siis veel otsa ja siis veel vastab küsimustele, see on nii ühelaadne nüüd. Hea küll, et kui tuleb, et parem asi oleks, siis ma oleks nõus, et õpetaks ja arendaks, aga et jah on küll segav ja häiriv see.

Kirjutamisest?

Vot siin tulebki välja, et kui ma ütlen, et see nagu nii loomulik ja kõik, aga see eksam ise ka. Aga sellele küsimusele mõeldes on ikka suur vahe küll, kas – ma nagu õpetan või me teeme need teistmoodi, need „filmreviewd“ ja kõik. Teeme nad kõik just natuke loomingulisemad ja kõrvale ei rõhuta ma neid igasuguseid asju nii palju, annan rohkem vabadust, ja nüüd need, kes juba on, kes peavad neid kirjutisi eksamil kirjutama, nendel on juba jah otsisin siin neile materjali juurde just täna sellele jutule ja. Et mõned tüübid neist ei ole olnud minu lemmikud nii parandada kui ka õpetada ja nendele ma vaatasin küll rohkem läbi sõrmede. Praegu on eksamil ikka üsna konkreetne asi. Ja ma ei kujuta ka ette, kuidas kõik need teostatavad on, näiteks need „reviewd“ ja et kuidas see tehtav on. Ja kas see on siis nii vaba, et igaüks kirjutab oma viimati nähtud filmist, või et see on ju väga raske parandada.

Kas teil on rahvusvahelise eksami tegijaid ka olnud?

Sellepärast ma seda C-d hakkasingi õpetama, et olen kuulnud, et osa õpetajaid ütlevad, et see on lapse enda asi, et sellepärast ei pea meie nüüd võtma c-d. Kui on selline potentsiaalne rühm, kes on tugevad, pole ju mõtet nende potentsiaali raisata, ja kui mõni tahaks teha, siis võib ju selle ressursi koolis ära kasutada. Ei, siiani ei olegi teinud, aga noh – selle aasta lõpetajate hulgas on, üks käis tegemas mingit lihtsamat testi siin, aga nüüd plaanis siin paaril on, nad teevad koolieksami ka ära.

Kas võõrkeeleeksami kohustuslikuks muutmine mõjutas õppureid?

Ega see eriti kuidagi ei ilmne küll. Võib-olla tugevamad tunnevad, et ta saab selle nagunii tehtud, et võib-olla teda see punktiarv enam ei mõjuta, kas ta saab sada või 75.

Mida te arvate nendest pingeridast, mida koolidele tehakse?

No mis puudutab kohustuslikke aineid, siis üks ta midagi näitab, aga loomulikult ei saa teiste õppeainetega võrrelda, aga oma aine siseselt ikka pakub huvi, et kuhu satud. Aga loomulikult see oleneb nii paljudest asjaoludest, et.

Aga tunnete te endal survet?

Survet ei tunne, aga pigem on mul hea meel, et ma ikka arvestan, et mul on siin aastaid, kus olen arvestanud oma õpilaste keskmise, et näha, kuidas ta seal paigutub, sest koolis on ju ka mitu gruppi ja see nõrgem grupp võtab selle keskmise alla, natuke võrdluseks – jah, aga mitte tõsiste järelduste tegemiseks.

Kui kindlalt te ennast õpetajana tunnete?

Et kui ma selle C õpiku võtan, siis ikka ei tunne 1-2 aastat end õpiku suhtes kindlalt. Ja mis C taseme puhul on see sõnavara, mis näiteks minu eas juba – ma ei võta seda sõnavara nii ruttu omaks. Ma tahaks õpilastelt, et nad hakkaks kasutama ja näitaks seda head sõnavara, aga ma ise ju ka tunnistan, et nagu oled nendes harjumuspärastes sõnades liiga kinni. C tasemega ma tunnen vahel seda, et kõvaketas ülesse. Nii hea, kui on mõni põhikooli tund, aga ma jah ei ütleks, et sellist ebakindlust riigieksamite pärast ei tunne, kuid pigem segadust nende kodutööde ümber, mis nüüd on üles kerkinud ja kui hakatakse ikka ütlema, et kaheksas tund on ja tööd pole lubatud. Niisugused asjad pigem solvavad, ja siis, see kõik on nagu selgitamise küsimus, aga sa pead õpetajana nagu liiga palju tõestama ja selgitama. Ja see on koormav.

Appendix 6 Interview no 5

28.01.15 length 00:34:33.

Kas te õpetate 12. klassile B tasemel inglise keelt?

Õpetan.

Kui kaua olete õpetajana töötanud?

28 aastat. 18-19 lendu olen riigieksamile viinud. No siis ikka on?

Milline on teie hariduslik taust?

Olen lõpetanud Tartu Ülikooli kaugõppes ja 5 aastat oli õpe, siis on võrdsustatud magistriga. Tundide arv nädalas on sel aastal 28, aga kõige väiksem on olnud 26 ja kõige suurem on olnud 34.

Kas inglise keele õpe korraldatakse teie koolis tasemerühmades?

Ei. Meil eraldi B1 ja B2 tasemerühmi ei ole, aga meil on siiski jaotatud tugevamad ja nõrgemad. Me oleme teinud igal aastal erinevalt. Et kui minu kaheteistkümnes kooli tuli, siis mina klassijuhatajana sain endale selle tubli rühma ja siis osa läksid minu juurest ära, kes siis saksa keelt õpivad. Aga muidu oleme me teinud testidega. Oleme teinud siin kõigile kolmele klassile testi ja selle järgi jaganud ja siis oleme teinud sisseastumiskatsete tulemusi ka vaadanud.

Seal on siis inglise keele osa sees?

Seal on inglise keele osa eraldi sees jah.

Ja mitu kursust teil on gümnaasiumis?

No tava sellega on neli. Kümme ja üksteist on neli ja nüüd kaheteistkümneks on siis viis. Ma ei tea, kas see on siis esimest aastat nii. Seda on öeldud, et kuna eksam tehti kohustuslikuks, siis oleks see nagu üks lisatund ja see oligi nagu eksami tunnina planeeritud. Või kuidas keegi seda õpetajatest planeerib.

Teil on kohe selline kokkulepe, et see ongi selleks, et eksamiks ette valmistada?

Jah, seal on öeldud. Ma ei tea, kuidas kolleegid teevad, aga mina olen küll öelnud, et üks tund nädalas on eksamitund.

Ja milles see väljendub? Mida see tund tähendab?

No see tähendab seda näiteks, et me ühel tunnil teeme pildi kirjeldust. Ja siis neil jääb kodune ülesanne, siis me teeme monoloogi. Siis me võtame aega, et neil oleks mingigi ettekujutus, palju see kaks minutit on. Ja minu klassi probleem on see, et nad räägivad rohkem. Ühe grupi probleem on see, et nad räägivad rohkem, teise grupi probleem on see, et ta ei suuda seda kahte minutit täis rääkida. Siis me teeme neid lugemisneid ja kuulumisneid ja nii et me teeme erinevaid asju. Osaoskuste kaupa. Ja siis minul on tehtud niimoodi, et eraldi jookseb viies kursus ja sinna kannan siis sügisest saati kõik tunnid. Panen iga osaoskuse eest ühe hinde ja sellest tuleb see viies kursus kokku. Aga ennem harjutame ja siis teeme hindele, mitte nii, et okay – teeme nüüd ära.

Põhimõtteliselt võib juhtuda nii, et selle hinded tulevad kõik aasta lõpus?

Jah. Siis ta vähemalt näeb, mis punktis ta eksamiga on.

Millal hakkate riigieksamile mõtlema?

Põhimõtteliselt kümnendast.

Milles see väljendub?

Meil hakkab see suuline osa, kui nad peavad rääkima siin. Siis me hakkame kohe juba seda rida ajama, et nad peavad rääkima ja see on alguses väga keeruline, sest osad ju tulevad ja ei räägi üldse. Mul on sellised õpilasi küll, kes üldse ei räägi ja millestki aru ka ei saa. Aga hinne on neli või viis. Hakkamegi vaikselt pihta, aeg-ajalt harjutame muidugi ka. Eksamiks teeme eraldi neid selliseid ülesandeid, aga ikka teeme aeg-ajalt, veerandi lõpus, kui on midagi läbi võetud ja... Eksamiks valmistumine ja sellel mõtlemine on seotud ülesandetüüpidega.

Te ikka ütlete õpilastele, et see on see asi?

Jah, et see on hästi populaarne ülesandetüüp eksamil. Ja see on hästi tihti esinenud ja. Huvitav on see, et kuulamise osa peaks ju olema nii palju edasi läinud, aga on ikkagi osa neid, kes ei kuule. Et kuulamist harjutame osade rühmadega rohkem. Osadega läheb meil lugemine raskelt, et noh ma vaatan, et mis siis siit tuleb, siis hakkab aga vaikselt uduma. Vaatan seda, et mis siis oleks õpilaste vajadusest lähtuv.

Millega arvestate tundide planeerimisel?

Kindlasti ei ole eksamist lähtuv, absoluutselt, see eksamist – ma ei tea, kas siin üldse saab otseselt eksamiks ette valmistada. Me võime mingeid osaoskusi drillida või mingeid tüüpülesandeid drillida. Aga no millest jutt tuleb – meil on ju absoluutselt kõik, me ei tea ju, mis eksamile tuleb. Kindlasti mitte eksamist lähtuvalt, aga selliseid tüüpasju ikka aeg-ajalt. Ikka riikliku õppekavaga.

Ja õppevahendeid oleme valinud siin nii, et meil on olnud erinevaid õppevahendeid, aga nüüd me siis ikkagi leidsime, kahe õpetajaga on meil ühesugused õpikud ja me otsisime selliseid, kus oleks erinevaid tasemeid. Et saaks vahetada ja saaks edasi minna. Ja kus siis oleksid sellised head testid, mida siis kasutada testimiseks, kas sa oled siis taseme saavutanud või mitte. Et meie kasutame seda Successi. Ja mina olen kasutanud ka Successi põhikoolis. Oma eelmise lennuga, see kes praegu kümnes on, nemad on õppinud ka põhikoolis- kaheksas/üheksas Successi järgi. Nii et nende jaoks üleminek on tunduvalt valutum.

Mille alusel õppevahendeid valite?

Et oleks valida keeleõppetasemeid, ja et saaks vastavalt keeleoskustasemetele võimalik varieerida. Meil ongi see, et meil on see kaheteistkümnendal klassil on see advanced, tavarühmal on see B2 taseme järgi. See on hea, kui see tase on sinna ette antud. Pole mõtet jalgratast leiutada, kui see on ette antud. No ja mingi aja pärast ju mingi asi ammendub. Ja enam ei taha, siis validki midagi uut. Minul oli see Matrix näiteks enne, ja ma vaatasin, et sõnavaraliselt jäi kehvakeseks. Tekstid olid huvitavad ja seal oli selliseid häid asju, aga sõnavara jäi kehvaks. Näiteks Successil on tunduvalt parem sõnavara osa. Ja seda harjutada on rohkem. Sest sõnavara taha jäädakse nii rääkimisel kui ka lugemisel.

Kas B1 ja B2 taset oleks võimalik saavutada, kui oleks ainult 5 riiklikus õppekavas ette nähtud tundi?

Ei. Ma arvan, et see on ... ma arvan, et keeletunde pole kunagi liiga palju. Ma leian, et meil on selles suhtes ikka väga hästi, meil on neli tundi nädalas, see on ikka normaalne ja optimaalne. Et see kaks tundi nädalas – see on mitte midagi. Ja kui ma mõtlen sellele, et me teeme ju samal tasemel eksami, mille teeb inglise kolledž ja prantsuse lütseum, kus see tundide arv nendel võrreldes meiega ju suurem. See pole ju aus. Õpilase suhtes ka. Ta peab ju ka ikka olema, kui on kaks korda nädalas – sa lihtsalt ei suuda sellega ju nii palju. Suur vahe on ikka, kas kaks või neli. See on see, et me ratsutame selle materjali läbi – jah, me võime ratsutada, ega see ei ole probleem, aga probleem on see, et harjutada ei saa

tegelikult. No mina ütlen ausalt, ma vaatasin neid kodutöid, mis mina jätan gümnaasiumiosas ja mida mina põhikoolis sain – no seda ei anna üldse võrrelda.

Mida peate silmas eksamiks valmistumisel?

No kuna see eksam testib neid erinevaid oskusi, siis ma lihtsalt arvan, et seda tuleb ikkagi harjutada. Rääkimine, ta peab olema võimeline rääkima, siis ta peab olema võimeline kuulama ja tekstist aru saama ja ta peab oskama lugeda. Ja keelestruktuure nüüd eraldi ei testita, aga noh – nad on ju ikka seal lugemise sees tegelikult. No mina ütleks selle peale, et noh neid eriti see, kus see sõnade moodustamine on, mina olen alati mõelnud, et okei ta seda ühte sõna ei teadnud, aga me ju harjutame, kuidas end väljendada kuidagi teistmoodi, kui ta eksamil kaotab punkti, siis tegelikult reaalses elus saab ta ju teistmoodi ka hakkama.

Kui suur osa proportsionaalselt kulub eksami harjutamisele?

Kui mul seda viiendat tundi pole olnud, siis mina niimoodi kevade poole, kui juba õpiku läbi saame, siis tegeleme sellega rohkem, aga muidu küll ei ole nii, et tundide kaupa neid eksamiks ettevalmistusi. Tegelikult hakkame me eksamiks valmistuma juba alates sellest ajast, kui hakkame inglise keelt õppima, tegelikult. Ja põhikoolis on ju nüüd eksam minivariant sellest riigieksamist ja see riigieksam on ju jätk sellele.

Kui riigieksami ei oleks?

No ega ma neid tüüpülesandeid ei harjutaks küll. Absoluutselt. siis teeks midagi muud. Kui ma teaks, et ei ole seda „error correctionit“, et ma pean selle sõna leidma, ega ma ei harjuta ju. No milleks? No lugeda ja rääkida no ikkagi on ju, ja kirjutamise mingid osad ju peab saama selgeks, kaebekiri ja sellised asjad – seda võib ju elus ka vaja minna. Ja siis need esseed muidugi – nende esseedega on nii, et näiteks mina olen mitu korda tabanud, et need Oxfordi õpikud pakuvad tegelikult ju hoopis ühesugused asjad ja siis lähed sinna eestlaste eksamile ja küll on hea, et nemad ka lõpuks räägivad, mis nemad hindavad ja mismoodi peab olema noh. Me teeks ju valiku, mida tunnis teha. On siis vaja seda poolt ja vastu nii hirmsasti taguda, kui seda ei ole tegelikult eriti elus vaja.

Kas piiratud ajas eksamisituatsioonis toimetulekuks õpilasi treenite?

Jah. Ma võtan aega, lasen neil pinginaabriga kahepeale ja lasen ühel aega võtta. Ja siis vastupidi. Just suulises osas. Muidu me oleme proovinud küll nii, et oleme pannud selle aja piirangu, et nüüd on nii palju minuteid, et üle neljakümne viie ei saa, siis pooles mahus. (eksamist)

Aga kas peale tunde ka suulist harjutate?

Ei. Meil on see konsultatsioonitund küll, et see läheb mingi muu selle peale, siis... ma olen proovinud ka nii, et kõik saavad selle suulise osa läbi teha, ja ma mõtlen, et 18 inimest, et ja teises on 16 – no kus see niisugune aeg peaks tulema, et 34 inimest saaks suuliseks eksamiks peale tunde valmistuda. Ja no mille arvelt ja mis ajast see siis tuleb? Mina leian ikkagi seda, et see tund ongi see õppimise koht. Ja kodus läheb koju ja vaatab üle ja kinnistab. Mitte nii, et ühed vastavad ja teised, ikka kõik peavad saama kõiki asju teha tunnis. Sest ma vaatan neid tunniplaane siin ja oma klassi oma ja et lapsed on üle koormatud. Minu arust peab koolipäev lõppema kell kolm, tund võiks olla 40 minutit, vahetund võiks olla lühem. Kell kolm lähevad kõik minema, ja siis kella viieks on kõigil õpitud ja siis ta võib minna sõpradega ja jutustama ja trenni ja igale poole. No see on minu isiklik arvamus.

Kas muid osaoskusi ka piiratud ajas treenite?

Jah, olen küll lugemist harjutanud tunnis. Aga seal on osadel õpikutel kohe selline ülesandetüüp olemas, et antakse aeg ja selle aja piires peavad saama hakkama.

Kas proovieksami teete?

Ei. Ei tee teiste ainete arvelt, sest see tuleb kellegi teise arvelt teha. Ja pealekauba nende materjalidega on nii, et nad ju on nii kitsid, et nad ei anna neid materjale (eksami-). Vanasti olid ju kõik eksamid ju väljas koos „key“-dega, mis tulid sügisel. Ja sai lastega harjutada ja sai proovida ja seal anti ju need, mis need on – augustikuu kogunemistel. Arutati, mis vead ja kus olid ja vähemalt sai vaadata, et sama ei juhtuks. Nüüd ei ole ju midagi.

Kuidas mõjutavad inglise keele riigieksamiga seotud muudatused õpetamise fookust?

No nad hakkasid neid suulise muudatustest rääkima juba sügisel, sest meil on olnud ju situatsioone, kus ... mina muidugi juba ütlen, et kõik, mis tuleb, kõik teeme ära. Mis vahet seal on? Muudatused on tekitanud apaatsuse, enam närv küll ei liigu. Mõtled küll, et ups, vaesed lapsed, aga ei ole midagi, pole mõtet endast välja minna. Nii pika aja peale lihtsalt harjub ära. No meil on õpikus ja töövihikus need „reviewd“ olemas, me teeme kõik need, mis seal on ära. Kui on selline huvitav ja põnev teema, siis teeme ära.

Aga kui aega väheks jääb?

Siis ei tee. Siis teeme kõik harjutused läbi, vaatame mis, mida, tõmbame jooned reeglitele alla. Aga eraldi ei kirjuta. Rõhuasetus on ikkagi sellele, mis eksamil tuleb. Sest üldiselt minu omad kirjutavad päris hästi, neil on päris huvitavaid asju, mida lugeda.

Aga kümnenda ja üheteistkümnendaga on nüüd kogu kupatus?

No nüüd peab tulema jah kogu kupatus. Ütleme no sellist lihtsamat ülesannet, kus oli vaja iseennast kirjeldada või sõpra, no sellise asja peale lihtsalt aega ei raiska. See on mõttetu. Aga kui nüüd tulevad kohe need, mis on kaebekirjad ja mis on ja lühijutud, siis hakkame kohe panema. See mõjutab, sest mingi asja arvelt tuleb ju kokku hoida.

Kas keegi on teinud rahvusvahelise võõrkeele eksami?

Jah, minu klassist tegi sel aastal üks õpilane C-taseme eksami.

Kas eksami kohustuslikuks muutmine mõjutas õppijaid?

No mulle tundub, et need, kes on motiveeritud, muidu ka hästi tublid, need kindlasti pingutavad rohkem. Aga ma küll aru ei saa, ma siin ikka mõningaid õpilasi vaatan ja mõtlen, huvitav, et ta ju nagu peaks eksamile minema, aga mingit panustamist asjasse ei näe. See ongi individuaalne ja see ei sõltu, kas on kohustuslik või mitte. Sest suur osa, kes ikkagi kuhugi edasi õppima tahtis minna, valis ju selle eksami varem kah.

Mis sa arvad koolide pingeridast?

No mul tuleb selle peale kohe meelde meie direktori õppenõukogus väljaöeldud mõte oli just nende pingeridade ja nende kohta ja siis ta oli – tema näeb seda nii, et kooli pingerida sõltub sellest, kui motiveeritud on õpilased. Sest õpetaja töötab ikka nii, nagu ta töötab. Kui on motiveeritud õpilased, siis oled kolmekümnes, kui ei ole, siis oled üheksakümnes. See ei sõltu üldse õpetajast. See ei näita tegelikult tõesti mitte midagi.

Aga survet tunned?

Ma ütleks, et see on väga ebameeldiv. Ja see on tõesti nii, et tahvlile ei tohi panna, sa ei tohi avalikustada neid, ja siis teed mingi koolide pingerea. Mina isiklikult sain suurema šoki siis, kui see oli üks neli aastat tagasi. Ma käisin ka seal augustikuus seal Pärnus suveseminaril ja siis öeldakse, et kõige kõrgem inglise keele sooritamise protsent on Kärda gümnaasiumis. Siis ma mõtlesin, et huvitav, kas seal on üks või viis, või neli õpilast. Ja tõesti, kõik ongi tublid ja ongi kõrge protsent. Aga minul üksi on 30 õpilast ja mul on veel kolm kolleegi, kellel on palju õpilasi. Et noh see on absoluutselt absurdne. Et peale seda mul kadus niisugune põdemine ära. Kui seda niimoodi tehakse. See on mõttetu, see on ainult enda traumeerimine. Aga survet tulemuste pärast tunnen küll. Seina peale pannakse välja ja maakonnas olid sellised ja meie koolis olid sellised tulemused. Ja kui ma mõtlen seda, et meil on neli erinevat õpetajat, ja grupid on kõik erinevad, tasemete järgi, ja

kui ma tean, et see on mul sel aastal üldse parim rühm, mis mul on olnud, ja mujal on tõesti, kes saab vaevalt neli punkti, kus see keskmine siis on?

Kui kindlalt te õpetajana end üldiselt tunnete?

Ei tunne kindlalt, sest asjad muutuvad ja see mis on moes, on homme „out“ ja nii ongi. Aga ma arvan, et kui ma tunnen ennast kindlalt ja olen endaga rahul, siis pean ära minema. Siis ei teki seda laiskuse ja mandumise tunnet.

Appendix 7 Interview no 6

30.01.15 length 00:16:57.

Kas te õpetate 12. klassile B tasemel inglise keelt?

Jah. Õpetan.

Kaua olete õpetanud?

Alustasin 1984.

Mitu lendu riigieksamitele olete viinud?

No nii palju kui riigieksameid üldse on olnud.

Kus te oma õpetajakutse olete omandanud?

Tallinna Ülikool, pedagoogika.

Kui suur on hetkel koormus?

Peaks nagu lugema kohe. Kokku on 29 tundi.

Kas inglise keele õpe korraldatakse teie koolis tasemerühmades?

Jah, korraldatakse.

Ja mille alusel need rühmad moodustatakse?

Eeltesti alusel. Testime sügisel. Kümnnendas klassis. Ja ka seitsmendas klassis. Seitsmendas lähevad juba tasemerühmadesse. 12. klassis B1 rühmas 13 õpilast, B2 rühmas 12 õpilast. 11. klassis 17, 10. klassis 14 õpilast.

Mitu inglise keele kursust on gümnaasiumis kokku?

See on täiesti erinev olenevalt siis sellest, kas ta on nüüd tugevamas rühmas või nõrgemas rühmas. See võib ulatuda üheksast kursusest kuueteistkümneni.

Millest see oleneb?

Õpilased saavad inglise keelt juurde valida valikainena. Nad võivad ka olenevalt sellest, kuidas nad otsustavad, mõni aasta rohkem, mõni vähem, sellest oleneb ka kursuste arv.

Õppesuundadega ei ole see seotud?

Varem oli, aga kuna õppesuundasid enam pole, siis see ei ole üldse õppesuundadega seotud. See on lihtsalt valik – kas sa tahad või ei taha.

Kas nendel kursustel on lihtsalt numbrid 1,2 või on kursustel nimed?

Numbrid. Valikkursused on ikka teemad, selles mõttes. On näiteks kirjutamise kursus. Aga need tavakursused on ikka numbritega. Baaskursus on 9.

Kas teie koolis on eraldi riigieksamiks valmistumise tund?

Ei.

Millal teie õpetajana hakkate riigieksamile mõtlema?

Ilmselt juba siis, kui ma neid õpetama hakkan. Kümnnendas on sellele juba hilja mõelda. Et ideaalis ma saan nad seitsmendas klassis, mul nagu nooremaid ei ole olnud ja üks siis juba mõtlen selle peale, et kes läheb edasi gümnaasiumi, kuidas see tase võib tulla, kumba rühma ta läheb. Aga jah, nii on.

Aga mida see riigieksamile mõtlemine teie jaoks tähendab?

Noh, et ükskord tuleb eksam teha. Mis on ikkagi põhiline minu töös, on see, et on olemas õppeava, mis on seotud Euroopa keeleõppe raamdokumendiga, ja nii ongi. Ja kõiki osaoskusi tuleb võrdselt arendada, nii et ega muud ei ole. Eks eksamist tuleb ju nii palju rääkida, et õpilane teaks, mis teda eksamil ootab, mis on eksami osad, kuidas jagunevad punktid, mis on B1 tase, mis on B2 tase. Ja ülesandetüübid – need peavad tal selged olema.

Aga mingit eraldi eksamiks ettevalmistamist sel kujul, et võtame nüüd eksami tunni ja hakkame nüüd eksamiks õppima! Iga tund on ju eluks/eksamiks ettevalmistus.

Aga õpilastepoolset survet ei ole, et millal me eksamiks õppima hakkame?

Ei. Õppimise käigus lihtsalt juhin tähelepanu, et see ülesandetüüp on eksamil, pöörake sellele tähelepanu, kui näiteks see b1 taseme piltide kirjeldus, see on täpselt selline ülesandetüüp. Nüüd me teeme seda. Muidugi need näidisvideod ja kõik asjad..

Et ühe sõnaga te tavapärasel õppeprotsessis rõhutate, kui satub teele selline tüüpülesanne?

Jah.

Mille alusel valite õppevahendid, mille järgi õpetada?

Vaatan kõigepealt, mis seal kaane taga on. Mis tase on ja siis vaatan, millal õpik on välja antud, siis vaatan, kas kõik osaoskused on kajastatud. Loomulikult vaatan õppekava teemasid.

Mida lisaks õpikule kindlasti veel kasutate?

Kindlasti midagi, mis on veel grammatikat ja sõnavara laiendav.

Kas teie meelest on võimalik saavutada see B1-B2 tase, toetudes riigi poolt ette nähtud kohustuslikule viiele nädalatunnile?

See oleneb täiesti õpilasest. Kui õpilane on väga motiveeritud, siis isegi B1 tase on võimalik. Aga sellise tavapärase keskmise õpilase juures – kardan, et ei.

Mida peate silmas eksamiks valmistumisel?

Ma vaatan, et nad saaksid aru, mis on ülesandetüübid, et oleksid kõik osaoskused, näiteks kirjutamise puhul lähtun raamdokumendist ja eksamist, et nad oskavad neid asju teha, et kõnelemine oleks paigas, need asjad – monoloog ja pildi kirjeldused, vastavalt sellele juhini tähelepanu, kuidas seda teha. Räägin enne läbi, mis on kriteeriumid, kuidas hinnatakse. Sellega näitan neile muidugi ka hindamisskaalat, et näete – kui sa teed niimoodi, oled sa siin, aga kuidas edasi liikuda, et sa jõuaks sinna viie punkti peale.

Aga rõhutate neid aspekte ka?

No eksamil on vajalikud ju teatud oskused. Kui inimlaps ikkagi teab, kuidas seda ülesannet lahendada, et teaks seda tehnikat. Et ta ikka toime tuleks.

Kui suur osa õppetööst peaks kuluma eksamiks harjutamisele?

Ma ei oskagi seda öelda, sest iga – kui see ette tuleb, siis sellest räägitakse, eks ole. Proportsionaalselt ma ei oska nüüd küll öelda.

Kevadel rohkem?

Ei, ma ei ütleks, et kevadel rohkem. Ega see läheb ju läbi kogu õppetöö ju. Mina teen seda jooksvalt.

Mida teeksite teisiti, kui riigieksamit ei oleks?

Kindlasti ei teeks. Ja miks ma ei teeks teisiti, sest õpilane mõtleb ikkagi sellele, mis temast saab pärast gümnaasiumi. Ja paraku on üsna suur arv õpilasi, kes tahaks minna välismaale õppima, kes tahaks isegi tööle minna. Aga selleks on ju vaja teha rahvusvaheline eksam, kas IELTS või Cambridge Advanced. Ja praktiliselt ikkagi õpetaja vastutab selle eest, mis õpilasest saab pärast gümnaasiumi. Kui õpetaja pole teinud südamega oma tööd, siis õpilane kaotab.

Kas te treenite õpilasi selleks, et nad tuleksid toime piiratud ajas eksamiülesannete sooritamiseks?

Jah, kindlasti. Sest minu kogemus ütleb seda, et on õpilasi, kes võivad muidu jääda ajahätta. Nad on lihtsalt aeglasemad. Nad ei ole mitte võimetelt, et ta ei oskagi, et ta ei

saagi, vaid ta on lihtsalt nii aeglane. Sellepärast ma rõhutan seda ajalimiiti ja olen ka tunnis teinud, et annan näiteks aega ja selle aja jooksul peab selle ülesandega toime tulema.

Kas te treenite eraldi suuliseksksamiks?

Tähendab, kevadel küll, konsultatsioonides ma lasen neil kõigil läbi teha. Aga meil on muidugi õppematerjalides sellised ülesanded, mis treenivadki seda terve aasta läbi või...

Aga panete siis stopperi käima ja võtate aega ka?

Üldiselt vaatan ikkagi seda, et kui on kaks minutit, siis on kaks minutit. Kui on aega üks minut, siis ongi üks minut aega. Selles mõttes jälgin küll, jah. Ja alustame kohe kümnendas klassis. Ja tegelikult siin põhikoolis on ka, piltide kirjeldamine ja see on ka ikkagi juba kogu aeg sees. Spetsiifiliseks läheb ta muidugi kümnendas klassis, kus on kaks pilti.

Kas te teete õpilastele proovieksamit?

Jah. Kevadel teen. Ja teen seda just sellepärast, et neil oleks ettekujutus sellest, mis see eksam siis ikkagi on. Et täpselt see formaat, ajalimiidid, järjekord, veel juhin tähelepanu, et kuidas ja mida. Kirjutad ikka sinna, kus on mustand ja kirjutad sinna oma puhtandi, kus on puhtand ja. Ja et ei ole aega lihtsalt sõna-sõnalt kirjutada mustandit, vaid peab planeerima oma kirja, esseed või raporti.

Kas riigieksamiga seotud muudatused on mõjutanud teid?

Ei.

Kaheteistkümnendes läheb praegu riigieksamile nii, et nad peavad oskama seal kirjutada reporti ja esseed, aga kümnes ja üheteistkümnendes läheb nii, et see valik on juba kolme asja võrra rikkam?

Aga need on olnud kogu aeg seal loetus, et ei mõjuta see minu tööd sugugi mitte. Sest nad kirjutavad mul „stoorit“ nad kirjutavad „revjuud“, nad kirjutavad artiklit. Nii et ei mõjuta.

Aga kaheteistkümnendas klassis kevadel oletame, et olete jäänud ajahätta, kas jätate kõrvale?

Kindlasti teen läbi.

Kas keegi õppuritest valis eelmisel aastal rahvusvahelise võõrkeele eksami?

Oli plaanis ühel tüdrukul valida, kuid ilmselt jäi see raha taha.

Kas on ka õpilasi, kes valivad vene keele?

Jah.

Kas see mõjutab nende motivatsiooni inglise keele tunnis?

Ei.

Kas eksami kohustuslikkus on mõjutanud õpilaste motivatsiooni?

Kindlasti mitte. On vist ikka motiveerinud neid rohkem. No kui ta ikkagi teab, et ta peab selle eksami tegema, siis eks ta pingutab ka rohkem.

Mida te arvate koolide pingeridast, mille aluseks on riigieksami tulemused?

Ma ei arva sellest mitte midagi, see on täielik ... ma leian, et seda ei tohiks olla. Argumendid on need, et ei saa ju võrrelda eliitkoole (no meil ei ole ju väidetavalt eliitkoole), koole, kus on valitud õpilased ja see kool, kus on seinast-seina ja kõik teevad eksamit. Tulemused on erinevad. Tahes tahtmata.

Kas te tunnete endal survet riigieksami tulemuste pärast?

Ei tunne. No kui mina teen oma tööd ja minu õpilased teevad oma tööd.

Aga õpetajana vastutust tunnete?

Jah tunnen, aga see ei ole riigieksami pärast.

Kui kindlalt te õpetajana üldiselt tunnete?

Arvan, et tunnen ennast väga kindlalt.

Appendix 8 Interview no 7

5.02.15 length 00:27:20.

Kas te õpetate 12. klassile B tasemel inglise keelt?

Jah.

Kaua te olete inglise keele õpetajana töötanud?

Ma pean arvutama. 27 aastat vist. 1988. alustasin vist.

Mitu lendu umbes te olete riigieksamile viinud?

Siin seina peal on mul alates 2000. aastast tulemused, aga ma arvan, et see oli siis, kui see pilooteksam oli. 1996. aastast alates.

Kus te olete oma õpetajahariduse omandanud?

Tartu riiklikus ülikoolis. Inglise filoloog, tõlk, õpetaja. Kolm professiooni.

Kui suur on hetkel teie tundide arv?

No läks see poolaasta väga suureks, mul seal prantsuse keelt on neli tundi ja inglise keelt on praegu vist 23.

Kas teie koolis korraldatakse inglise keele õpe tasemerühmadele eraldi?

Jah.

Kui suured on õpperühmad?

Gümnaasiumis on tavaliselt 16, sest ühte inglise keele klassi ei mahu rohkem kui 16. Ja kui me vahetame veel kursuste kaupa grappe, siis on 16 ringis. Kui on üle 32 õpilase, siis on kolm rühma, kui on 32, siis on 2 õpperühma.

Ja mille alusel toimub rühmade moodustamine?

Rühmade moodustamine toimub 9. klassi tulemuste järgi. Õpetajad soovivad, sest tema 9. klassi lõpuhinne peaks kajastama, kui hästi ta on saavutanud need B1 taseme nõuded. Kolme võtan kui B1.1 ja viit kui B1.2 ja siis niimoodi lähebki.

Mitu inglise keele kursust on teil gümnaasiumis kokku?

Kohustuslikke kursuseid on 12, siis humanitaarkursusel on suunakursuseid veel lisaks kolm, see on 15 ja reaali- ja loodussuunal on 2 erialast kursust lisaks kaheteistkümnemale + kolmas on vabatahtlik valikkursus kaheteistkümnendale, et eksami ettevalmistus. Ühel õppesuunal on üks kursus ette nähtud riigieksamiks valmistumiseks. Ma annan õpilastel valida: kes võtab selle eksami ettevalmistuskursuse, või minu kursuse, mis on „global world“. Kuulame uudiseid ja laiendame silmaringi, ja räägime rohkem.

Nii et ühel grupil on siis riigieksami ettevalmistuskursus ja nad valivad selle ise?

Jah.

Aga kas teistest gruppidest pole siis avaldatud soovi, et me tahame ka riigieksami ettevalmistuskursust?

Me ju valmistume kogu aeg selleks. Õpilastele me ei räägi, et me õpime eksamiks, me saavutame B2.2 taset erinevate tegevuste kaudu, et selles mõttes, et ma ei usu, et nad tunneks, et nad ei ole eksamiks valmis.

Aga sellist survet ei ole, et kursuse nimi on ju selline „eksamikursus“?

Ei ole, sest nad saavad aru. veidi nõrgemad õpilased tunnevad end siis paremini ja seal on see psühholoogiline aspekt ka juures, et ikkagi õpitakse eksamiks.

Millal te hakkate riigieksami peale mõtlema?

Ma ei saa üldse sellest küsimusest aru. Selles mõttes, et ma tean ju, mis nad peavad kaheteistkümnenda lõpuks saavutama? Kogu see aeg töötatakse taseme nimel, ma ei saaks öelda, et eksami nimel. Jah, kaheteistkümnenda klassi õpiku Puzzle õppetüki ees tulevad nagu ka eksami alaosade kirjeldused ja harjutused ja eks me kaheteistkümnendas rohkem siis teeme rohkem seda tehnilist poolt. Keeleoskused ja need tulevad mujalt ja kõik need muud õpitulemused, aga lihtsalt seda tehnilist oskust teha seda tüüpi ülesandeid nagu eksamil tahetakse, et sa oskaksid kirjutada seda raporti ja et sa oskad kirjutada „opinion essay“d. Need asjad – kümnendas hakkame juba kirjutama, ja nende erinevate ülesandetüüpidega tegeleme me ka juba kümnendast alates. Me ju teame, mida peab oskama.

Aga kui euroopa keeleõppe raamdokumenti tõlgendada, siis on ju tegelikult vaks vahet, kas võtta seal kirjutamisalased nõuded, või võtta riigieksami nõuded.

Kuidas nad erinevad on? Kirjutamisel B2 tasemel oskab kirjutada esseed, arutuskäik on loogiline, tekst sidus, teemakohane. Selles mõttes küll, et esseed õpetame kirjutama selliseid tüüpe, mida on teada, et on vaja riigieksamil. Siis kirjade puhul, teame, milliseid. „Reporti“ õpime, ja tõesti, selles mõttes on eksamil mõju ka õpetamisele, et praegu pole olnud neid ülesandetüüpe, mida ammu lubati, näiteks „story“, eks ole. Me ei õpeta otseselt riigieksamiks, kuid selleks, et õpilased sooritaksid riigieksami, tegeleme ka eksamiülesannetega jooksvalt. Ja tõesti, ma ei hakka ju kümnendas kirjutama artiklit praegu, kui me teame, et seda nii väga vaja ei ole. Me ajame õpilasi vaid segadusse nende ülesandetüüpidega.

Mina sain teist nüüd aru nii, et teie jaoks on A ja O Euroopa keeleõppe raamdokument?

Ma käisin nüüd kursustel parajasti jälle, jah see dokument on kogu aeg nagu meeles, et kui eesmärk on õpilase keelelised oskused, õpioskused, siis silmaring, pluss siis veel pädevused, et ta teab maailmast midagi ja ta saab seostada ja kõik see on nagu oluline. See inimese kasvatamine ja maailmapildi kasvatamine, mille käigus tuleb siis kõik.

Mille alusel te õppevahendid valite?

Ma olen teemad välja valinud, et endal elu lihtsamaks teha, tegime me kursused lähtuvalt mingitest õpikutest. Aga see on nii „flexible“ selles mõttes, et sest inglise keeles õppesisu on nii lai, ükskõik millest rääkides on see ikkagi mingisuguse teema all, ja loomulikult siis, kui see, et kui seda teemat käsitleme, siis kasutame õpikut ja kõiki muid allikaid, aga meil on ikka üks õpik selleks läbivaks jooneks.

Aga mis te vaatate, et selles õpikus olema peaks?

Ikkagi tal peavad olema head temaatilised tekstid, see on eelkõige. Et ta tooks nagu mingisuguse probleemi välja, mida oleks arutada, et näiteks kellegi õpikus – on häid tekste, millest saab edasi minna. Näiteks ajalugu, keskkond. Et tekst annaks sulle mingisuguse aluse edasi minna. Üldse pole oluline enam, et õpikus oleks keelestruktuuride harjutusi. Sest neid on internetis nii palju. Et kui sa tahad midagi teha, et nad ei oska ja seda ja teist, siis ei ole mõtet selleks paberit kulutada, siis lihtsalt teed arvutiklassis.

Kas teie meelest on võimalik saavutada B tase viie gümnaasiumis ette nähtud kohustusliku kursuse raames?

Sõltub, mis pagasiga altpoolt tullakse. Oletame, mis tegelikult ei pruugi ju olla, et see B1.2 on käes. Võib-olla oleks võimalik saavutada 75 punkti lävi, ma arvan, et ei ole. Ei ole. Tegelikult reaalselt ei ole.

Kui ikka direktor tuleb järgmisel aastal ja ütleb, et on viis tundi ja kogu lugu, siis te ei rõõmusta?

Ei. Kindlasti mitte, ei garanteeri üldse. Sellepärast, et praegugi vaid pooled saavad B2 kätte, et see tugevam grupp ja vaadake kui palju neil neid tunde juba põhikoolist alates on olnud, tohutult.

Mida te peate silmas eksamiks valmistumisel?

Lugema peab palju, et lugemine ongi tegelikult üks raskemaid. Kuulamine on ikkagi lihtsam, kuigi ühel aastal oli vist hoopis nii, et kuulamisel saadi kõige vähem punkte. Et just lugemisülesandeid teha. Neid on suhteliselt igav teha, võtab palju aega, ja ma isegi ei pööra piisavalt tähelepanu sellele. Rohkem lugemisülesandeid, sest õpilased ju üldse loevad vähem ja mõistavad tekste halvemini ja erinevaid kirjalikke ülesandeid peab õppima tegema, kirjandeid kirjutama, kirju kirjutama, mida veel peab tegema? Õppima ka see formaat, see piltide võrdlemine ja lihtsalt formaadid peab ikkagi läbi tegema, sest siis ta teab, mis teda ootab, samamoodi monoloogiga, absoluutselt. Hakkame juba kümnendast ja siin ongi, et nad ei julge oma mõtteid avaldada. Et kõik need asjad tuleb läbi teha, loomulikult.

Aga millele te rohkem loodate, te teete pigem nagu võimalikult palju tunnis ära, et garanteerite. Koju jätate palju õppida? Ei jäta?

Kodus on sellised pikemaajalised ülesanded. Ma ei ütleks, et iga päev kodus õppida ei jää. Homseks ka ei jää. Sest homme jätkame, mis on ette valmistatud. Et nädala peale jääb võib-olla mingisugune ülesanne. Nad ei jõua lihtsalt. Natuke on kahju. Ma ei jäta neile koduseid ülesandeid, et neil oleks lihtsalt kodus midagi teha. Ma võin panna näiteks linke üles keelestruktuuride kohta. Tulevad eessõnad, panen neile lingid üles – harjutage! Nende enda huvi peab olema. No ja osad ei harjuta, kindlasti tean. Aga ma olen andnud neile võimaluse.

Kas te teeksite midagi teisiti, kui riigieksamit ei oleks?

Punkt üks – mul oleks väga kahju, kui riigieksamit ei oleks. Sellepärast, et see on nii hea tagasiside. Ma mäletan seda aega, kui aastal 94/95 me tegime Lääne-Virumaal seda British Council'i koolitust õpetajatele ja siis rääkisime seal, et nii raske, üldse ei ole ennast kellegagi võrrelda, ma üldse ei tea, kas see, mis ma teen on üldse õige, kas ma olen õigel teel, mis on minu tase. Selline mingisugune standardne hindamine kuskil lõpus on väga hea. Ma arvan, et õpetajale on see küll motivatsioon, et ta on. Et kui palju õpilasi saab üle 90 punkti, see on nagu väikene hasart ka. Nüüd ei paku see enam erilist huvi, sest B1 või B2. Aga õpilasi see eriti ei motiveeri – kas B1 või B2. Juba üheteistkümnendas nad teavad, et saavad selle B2 nagunii kätte. Aga suur vahe on, kas see on 75 või 95 punkti. Aga mida teeks teistmoodi? Ma võib-olla valguks natuke rohkem laiali, sa näed nagu mingis mõttes sihti silme ees, et sa ikkagi tegeleksid kõikide alaoskustega, et sa konkreetset nagu kirjalike tööde tüübid teeksid selgeks. Ma arvan, et siis ma rohkem lihtsalt räägiksime maailma asjadest, ja laiendaksime muudkui aga silmaringi ja võib-olla läheks fookusest rohkem välja.

Et eksam on kasuks sellele, et kindlal rajal püsida?

On küll, jah. Ja samas tagasisideks ka.

Kas te treenite õpilasi selleks, et nad tuleksid toime piiratud ajas eksamiülesannete sooritamiseks?

Ma ei tea. Jah, testime, kas õpilane suudab aja täis rääkida. Muidugi teeme. Kaks minutit on ju nii lühike aeg. Kuulamist. No me teeme, aasta jooksul kuskil kaks korda teeme selle „listening“ osa ära. Aga iga päev me keskendunult kuulame, et seda eksamiformaati me nii palju ei tee. Nii tihti. Võib-olla peakski seda kuulamist tegema.

Kas te teete õpilastele proovieksami?

Ei tee.

Kas te peale tunde suulist eksamit harjutate?

Miks?

Sest osad harjutavad. Ma küsin teie käest ka.

Ei. Kuna tunde on parajalt, siis me saame tunnis kõik ära tehtud ja me ei pea. Meil on väga inimlikud tingimused ja me tunnis teeme – nad omavahel teevad, annan neile terve hunniku teemasid kätte, teevad omavahel, paarides, neljakesi. Igatepidi. Vahel harva on, kui ma kuulan nad individuaalselt läbi, aga seda ka tunnis. Üksteisel võtavad aega.

Kuidas mõjutavad riigieksamil toimunud muudatused teie tööd?

Selle suulise osaga ei ole nagu erilist vahet, sa pead nagu selle uue formaadi – sest õpilased teevad esimest korda, tal ei ole vahet, kas ta alustab nüüd selle lühijutu põhjal oma õppimist või eksamiga tutvumist, või ta alustab selle pildi põhjal. Õpetaja peab kohanema asjaga. Kui õpetaja ütleb, et muudkui vahetuvad ja vahetuvad, siis õpilase jaoks ei vahetu ju. Ise pead kohanema vastavalt vajadusele. Ja kui nüüd uued kirjutamisülesanded tulevad, siis jah, pean hakkama tegelema nendega. Aga näiteks õpikus Upstream on kõik ilusasti olemas, on ülevaated ja artiklid.

Kas keegi õppuritest on teil valinud ka rahvusvahelise võõrkeeke eksami?

Ei ole, kalliks peavad.

Kas riigieksami kohustuslikuks muutumine on mõjutanud kuidagi õppureid?

Meil nendes gruppides, kus mina olen õpetanud, on kogu aeg 100% valitud. Et selles mõttes ma ei oska öelda.

Mida te arvate koolide pingeridadest, mille aluseks on riigieksamite tulemused?

Väga tore. Kui nüüd nende tabelite lugeja saab aru, et mida need näitavad, siis need on täitsa toredad. Põnevad. Ja kui inimesed saavad aru, et see pole ainuke parameeter, mille järgi koole hinnata.

Kas te tunnete endal survet riigieksami tulemuste pärast?

Ei. Kes peaks survestama? Eksam on kogu meie töö loomulik lõpp. Tunde on palju, õpilased on motiveeritud, materjale on küllaga, direktor ei avalda mingit survet, tulemused on head tavaliselt, nii et ma ei tea, ei ole mingit pinget ega survet.

Kui kindlalt te end õpetajana tunnete?

No praegu ma tunnen end kohe päris kindlalt, kuniks tehakse ära koolireform. Sest siis võib töö kaotada. Ja tuleks uude kohta kandideerida. Ja nii kaua tunnen end väga kindlalt.

Appendix 9 Interview no 8

5.02.15 length 00:32:57.

Kas te õpetate 12. klassile B tasemel inglise keelt?

Jah.

Kui kaua olete inglise keele õpetajana töötanud?

Olen töötanud aastast 1982. Mis tähendab siis, et vist 34 aastat. Koos väikeste pausidega.

Mitu lendu te umbes olete riigieksamile viinud?

Kui 97 algasid, siis ligi 20 peaks neid olema, 17 või midagi niimoodi. Kümme kindlasti, sest mõned aastad olid vahepeal, kus ma ei õpetanud keskkoolis, mõni lend jäi, aga neid oli siiski väga vähe. Ma arvan, et 10 kindlasti.

Kus te olete oma õpetajahariduse omandanud?

Taru ülikoolis inglise filoloog.

Ja kui suur on teie koormus hetkel nädalas?

Hetkel on mul üsna väike koormus, mul on 19 tundi, kolm keskkooli klassi, siis on kõigil keskkooli klassidel HUSO suuna eriala inglise keel ja siis on üks põhikooli klass, mis on õpiraskustega klass ja üks tund on mul ka rahvusvahelist projektitööd. See on nagu väljaspool inglise keelt.

Kas inglise keele õpe toimub teie koolis tasemerühmades?

Jah, keskkoolis toimub küll. Põhikoolis meil on olnud nii ja naa. Meil on aastaid ju olnud üks keeleklass, et keeleklassis seal tehakse tavaliselt nii mitte tasemete järgi, et klass pooleks lihtsalt, aga näiteks keskkoolis on ikkagi tasemete järgi.

Kas testite neid enne?

Paneme nad kümnendas tasemete järgi, vastavalt üheksanda klassi õpetajate soovitudele ja tulemustele.

Ja see on toiminud?

See on toiminud. Jah meil on tavaliselt, kui me alustasime, siis meil oli kolm tasemegruppi, nüüd mõnel aastal on olnud kaks, siis on natukene raskem, siis jääb see tugevama ja nõrgema vahe suurem kui kolme grupi puhul.

Aga millest see sõltub, kas tuleb kolm või kaks rühma?

Õpilaste arvust.

Ja kui suured need õpperühmad on teil?

Minul klassis on 16 kohta, mis seab piirid juba füüsiliselt, sest siia ei mahugi rohkem. Kuigi mul on olnud ka kaheksateist õpilast, et meil on see süsteem ka niimoodi olnud viimased viis aastat, et kolleegiga me vahetame grupe kümnendas ja üheteistkümnendas klassis, et kaks kursust annab üks ja kaks kursust annab teine. Et temaatika järgi oleme vahetanud grupe ja kaheteistkümnendas on siis stabiilselt ühe õpetaja juures.

Mitu kursust teil gümnaasiumis inglise keelt on?

Meil on neli kursust igas klassis kohustuslikult, + igal suunal on oma inglise keel, kümnendas ja üheteistkümnendas klassis ja kaheteistkümnendas klassis HUSO suunal on suunapõhine ja siis on lisaks võimalik juurde valida eksami ettevalmistust. See on siis kokku 14 või 15 kursust.

(HUSO-humanitaar-sotsiaalsuund)

Kas teie koolis on eraldi riigieksamiks valmistumise tund?

Kaks suunda saavad valida riigieksamiks valmistumise tunni. Meil on nii, et riigieksamiks valmistumise kursuse valisid pigem nõrgemad õpilased, kellest 2 olid ka HUSO suunas ja tegime vaikiva kokkuleppe, et oma õppesuuna tunni ajal käivad nad hoopis riigieksamiks ette valmistamas. Kuna teised on siisugused, nende tase on juba kõrgem, et siis me nagu leiame, et see HUSO suuna inglise keel on neile kasulik, kus nad saavad ikkagi nagu, noh neil ei ole mõtet neid eksamiasju drillida. Sellega peaksid nad oma tavatundides hakkama saama.

Te olete seda meelt, et eksamiks tuleb drillida pigem nõrgemat õpilast?

Ma ei oska öelda, et kas mina seda meelt olen, aga meie koolis niimoodi ta on tekkinud, et ega me tugevamaid õpilasi küll lausa ei drilli. Sellist asja meie koolis ei ole. Kuigi jah, selle nõrgema rühma õpetaja drillib võib-olla kõige rohkem.

Aga millal te hakkate riigieksamile mõtlema?

Eks see mõttena on ju kogu aeg mõnes-mõttes ju sul, kuna ta on teada asi, eks ju, siis see mõte peab sind ju kogu aeg kandma. Ja noh eksam kõigi nende osaostustega, et ta on ju niivõrd kompleksne, et siin ju mina ei ole kunagi olnud seda meelt, et otseselt midagi drillida. Need tüüpülesandeid vaatame muidugi läbi, ja no ütleme, milline on monoloogi struktuur ja ütleme kirjutamisülesannete struktuurid ja kõik, aga no mina olen tavaliselt teinud niimoodi, et kümnendas ma praktiliselt seda eksamiasja ei puuduta. Kui teine kord siis mõni prooviks anda, eksamiülesanne. Aga otseselt eksamiks ei hakka ma kümnendas klassis mitte midagi tegema. Üheteistkümnendas teeme küll juba natukene neid eelmiste eksamite ülesandeid, monoloogi, kui siis nagu nõrgalt hakkame seda üheteistkümnendas klassis pigem, kaheteistkümnendas klassis on ta kogu aeg seal juures (eksam). Et eksamil tahetakse nii ja eksamil tehakse naa, ja eriti ikkagi teine poolaasta.

Mille te võtate õppetegevuses aluseks?

Ikka me oleme võtnud riikliku õppekava alusel tehtud kooli ainekava. Ikkagi enamjaolt nad kattuvad. Ja kooli ainekava on nagu selline konkreetsem, enda jaoks on ta rohkem läbi mõeldud, et ikkagi selle kooli ainekava võtan. Ja kõik need oskused ja + kindlasti ma ei tea, mina olen jällegi selline, et minule meeldib hästi õpilastega arutleda igasuguseid asju ja ma nagu eriti alati ei mõtle sellele ainekavale, vaid kui lihtsalt nende kui inimestega vestlemisele ja nagu nende oma arvamuse kujundamisele. Et nad õpiksid oma arvamust välja kujundama ja välja ütleva, et see on nagu minu jaoks alati olnud üks põhilisi asju. Ma võin öelda, et keeleteadmised võin ma vahel jätta natukene unarusse, et see tundub natukene igavam.

Mille alusel valite õppevahendeid?

Tegelikult ma arvan, et ikkagi selle alusel, mis aitaksid paremini seda ainekava või õppekava läbi või nende tulemiteni jõuda. Mis nagu annaksid kõige parema kompleksse süsteemi nende tulemiteni jõudmiseks, mis abistaksid õpetajat kõige rohkem. See tähendab, et seal peaksid need erinevad aspektid, need kõik kuulamised, kirjutamised, lugemistekstid peaksid olema hea kvaliteediga ülesannetega. Aga ma ei saa öelda, et me alati – me ei hakka ju valima. Me alustame oma valikut ju mõnes mõttes piiratud hulgast. Siis nende hulgast, mida me oleme varem kasutanud, siis kas kasutame edasi. Või midagi, millest oleme kuulnud, et keegi on kasutanud ja nendel on see nagu hästi toiminud ja niimoodi me siis valime ja kui me ikkagi ühe aasta oleme juba ühe õpiku peale nagu üles ehitanud, siis ega me naljalt teisel aastal teist õpikut ei hakka võtma.

Aga mis siis juhtub, kui te ühel hetkel ikkagi avastate, et õpik ei sobi?

No eks lisamaterjale saab ju kogu aeg juurde tehtud ja aja jooksul on neid kaustu kogunenud ka hästi palju, kõikide teemade kohta. Materjale on alati rohkem, siis enne iga

kursust ma ikkagi vaatan üle, millised materjalid minu sellest kaustast, kui hakata võtma neid teemasid, siis näiteks „sate system“ – mul on mitmete aastate kas siis tehtud tekstid, mida saaks kasutada, või siis sõnavara harjutamiseks, midagi, erinevad keelestruktuurid, mis haakuvad selle teemaga. Siis ma vaatan alati, et mis tundub sellel hetkel, et selle grupiga ja mis nagu nende jaoks tunduvad kõige sobilikumad ülesanded. Ja kuidas endal ka tuju on parajasti. Sellel aastal näiteks juhtus kümnenda klassiga, et me võtsime selle uue õpiku Puzzle ja mõtlesime, et olgu, nüüd see on puhtalt Eesti jaoks koostatud ja meie lõppnõudmisi silmas pidades, ta peaks ju kõige täpsem olema. Ja selgus, et kümnenda klassi grupp, kelle ma sain seal aastal on suhteliselt nii nõrk, et nende jaoks on ikkagi ülejõu käivad need tekstid. No igal juhul oli see häda, et ma leidsin, et see õpik on nende jaoks lihtsalt nii raske, et see hüpe põhikoolist on nii suur ja siis ma olen nüüd suhteliselt kaootiliselt sahinud, otsinud siis neid oma kümnetest kaustadest, siis vastavalt sellele õppekava teemale, mis meil on vaja läbida, nendele jõukohasemat materjali. No ja see tingib muidugi palju paljundamist.

Kas teie hinnangul on võimalik saavutada B tasemel keeleoskus viie riigi poolt ette nähtud kohustusliku kursusega?

Ei ole. See võib juhtuda, kui inimene on ise väga hea keelevaistuga, huviline, siis küll, aga et ma pigem ei hakkaks seda eksperimenti tegema, et viie kursusega püüaks B tasemel viia õpilasi.

Mida peate silmas eksamiks valmistumisel?

Ma ikkagi tutvustan neile kõiki neid eksami tüüpülesandeid, varasemate eksamite kõike, varasemaid eksamitöid harjutame – keeleülesandeid, lugemist, kuulamisülesandeid, siis kirjutamisel kindlasti, kui me harjutame neid erinevaid tüüpe, kindlasti tutvustan seda hindamisskaalat ja selle skaala järgi vähemalt 11. klassist oleme kõiki neid kirjutamisülesandeid ka hinnanud, et nad teaksid, mille eest nad seal punkte saavad. Ma püüan ka rõhutada, et esimesest kahest – ülesande täitmine ja organisatsioon – et nende pealt oleks väga rumal punkte kaotada, sest need on niivõrd õpitavad. Et kui sa isegi täielikku jama kirjutad, siis saad ikkagi neid punkte järgida. Ja sellepärast ma leian, ja samamoodi ka siis suulises monoloogis, ikkagi ma alati tutvustan neile seda skaalat, mille eest punkte saab, et nad saaksid ühte nõrka külge kompenseerida siis teise küljega.

Teil on eraldi eksamiks valmistumise tund?

See toimub läbi aasta ja üks tund nädalas.

Kui suur osa õppetööst kulub eksamiks valmistumisele?

Eksam käib tunnist läbi ikka suhteliselt palju, et ma nagu ikkagi püüan neid teemasid nii ütelda, mis meil on läbida kanaliseerida, et nad oleksid eksami formaadis, kas läbi kirjutatud essee, kirjadena, monoloogi saab kõikide teemadega siduda.

Kas te treenite õpilasi selleks, et nad tuleksid toime piiratud ajas eksamiülesannete sooritamiseks?

Noh, mõnes mõttes ikka treenin, aga mitte nagu, ma ei tea mida seal on mõeldud. Me otseselt ei treeni. Näiteks kiri ja essee 90 minutit ei tee, me oleme piiratud selle ühe tunniga, 45 minutiga. Aga siis küll et ma näiteks annan, kui on keeleülesannetele seal eksamis öeldud 40 minutit. Või mida ma olen teinud, et üks tund on siis keeleülesannetele, ja teine tund lugemisele. Ikka loomulikult see ajafaktor peab seal olema.

Kas suulise eksami ettevalmistus käib tunnis erinevate tegevuste kaudu, või teete midagi ka peale tunde?

Peale tunde ei tee, et ainult siis konsultatsioonide käigus kevadel, aga muidu peale tunde ei tee. Tunnis sageli nad paaris räägivad, või siis kas või valmistavad monoloogi paaris ette ja siis üksteisele ja ikka tunnis.

Aega mõõdate?

Ikka.

Kas te õpilastele proovieksami teete?

Jah ikka mingil määral olen teinud, aga jällegi mitte sellist, et võtame mingi kolm tundi ja jällegi on ta juppideks jaotatud. Et ei ole hakanud viimasel ajal ühtki päeva selleks kinni panema, aga jah läbi proovinud oleme ikka.

Kas te teeksite midagi teisiti, kui riigieksamit ei oleks?

Kindlasti teeksin. Siis ma ju otseselt mingeid eksamiks ettevalmistamise asju, mis on tõesti puhtalt ainult eksami pärast, kas või see formaat, siis ma ju ei tutvustaks hindamisskaalat. Kindlasti ma teeks teistmoodi. Ja noh lugemisülesanneteski ma selliseid definitsiooni järgi sõna tekstist leidmist, see on jällegi midagi, mida ma teen, sest see on eksamil üks raskemaid, ja mida ma püüan, et nad teeksid ja oskaksid neid sõnu leida, õpetada seal mingeid nippe, kuidas välistada, mis sõnaliiki on vaja.

Kuidas on mõjutanud riigieksami muudatused teie kui õpetaja tööd?

Ta on mõjutanud, et kui oli vaja teksti põhjal monoloogi koostada, siis sai seda harjutatud. Aga jällegi, see ei ole valdav tundides, see eksamiks valmistumine. Aga need meetodid ja väljund, kuidas ta seda monoloogi harjutab, kas siis tõesti „statemendi“ või jutu või tsitaadi põhjal – see on kindlasti mõjutanud.

Kas see on põhjustanud ka mingeid raskusi?

Selles mõttes võib-olla on, et alguses ikka, kui tuleb midagi uut, sa ei ole ise nii kindel, sa oled selle eksami ise läbi teinud, siis sa nagu ju õpid sellest, millele rõhku panna. Esimene kord oled ikka ebakindlam ja ei tea, millele täpselt, kuidas see uutmoodi asi hakkab välja nägema. Toimima.

Kas keegi valis õppuritest rahvusvahelise eksami?

Ei. Meie koolis ei valinud.

Kas võõrkeele riigieksami kohustuslikuks muutmise on mõjutanud kuidagi õppureid?

Ei ütleks, et on. Esiteks minu õpilased on alati teinud praktiliselt kõik. Teiseks kuna see kohustuslikuks muutmise tõi kaasa ka selle ühe punkti, mis nagu hooletumaid või ükskõiksemaid nagu nende ükskõiksust õigustab, või annab sellel isegi tuult tiibadesse, ei tekita lisamotivatsiooni. Ühtpidi ta nagu on kõigile kohustuslik. Pigem arvan ma, et õpetajad võtavad seda kramplikumalt, sest et 1-2 punktiga mehed, kellele tõesti ei ole seda tulevikus vaja, ja me oleme nad siia kooli võtnud, sest et lapsi on vaja. Ja ma olen tegelikult ikka seda meelt, et sellisele mul on olnud üks klass, tõesti, nõrk keskkooli klass, et see 3 aastat keskkoolis käimist ja nii öelda akadeemilise õhu hingamist neid ikka inimesena tegelikult arendab. Ma olen tegelikult seda meelt, et keskharidust väärisksid. Ma ei ole seda meelt, et ainult need, kes ülikooli tahavad minna, neil peaks olema õigus keskharidusele.

Mida te arvate koolide pingeridadest, mille aluseks on koolide riigieksami tulemused?

Noh, midagi ta näitab. Ta näitab nende õpilaste tulemusi eksamil, kes seal koolis on. Teine asi on, kuidas need õpilased on sinna kooli saanud. Et minu arust ta kindlasti ei näita õpetajate kohta nii palju kui õpetajad sealt võib-olla enesekriitikana loevad, sest see materjal koolides on nii erinev, seal on ikka suur vahe, kas on kümme õpilast kohale ja sealt valitakse üks, või on tõesti kõik, kes seal piirkonnas on. Et õpetaja töö kindlasti on

selliste andekate lastega – see on ühtpidi väljakutset esitav, ütleme nii ainealaselt, aga teistpidi on see nii keeruline – ta annabki täpselt pildi nendest akadeemilistest tulemustest sellel eksamil sellises konkreetse situatsioonis. Aga olukorrad on igas koolis nii erinevad ja lennud on erinevad, selles suhtes, et olles ise ju ka samamoodi neid lendusid eksamile viinud, ja olles ikkagi see sama inimene – me ei muutu ju ühe aastaga õpetajana nii palju. Kool ei muutu. Et öelda see on parem või see halvem kool, sellele mina seda asja ei taandaks. Minu jaoks on ikkagi hästi tähtis ka see, et õpilane tunneks end koolis hästi, sisekliima ja kõik see.

Kas te tunnete endal survet riigieksami tulemuste pärast?

Ikka, muidugi natukene tunnen. Et see on esiteks nagu enesetunde asi, ma tahan ju ka, et mul oleks ju hea vaadata, kas ma olen seal keskmisest üle või parem kui eelmine aasta. Muidugi on.

Kui kindlalt te õpetajana end üldiselt tunnete?

Ma ei tea. Ma olen end alati suhteliselt kindlalt tundnud. Vahepeal, kui see Aaviksoo plaan oli, siis see kõigutas kõikide õpetajate enesekindlust päris kõvasti. See väikeste koolide sulgemine ja suurte tekitamine, aga ma ikkagi arvan, et ma ei tunne end kuidagi ebakindlalt. Ja ma iga muudatust ka ei võta südamesse.

Appendix 10 Interview no 9

9.02.15 length 00:29:46.

Kas te õpetate 12. klassile B tasemel inglise keelt?

Jah.

Kaua te olete inglise keelt õpetanud?

Kokku 14 aastat, aga gümnaasiumis neljandat.

Mitu lendu te olete riigieksamile viinud?

Kolm.

Milline on teie hariduslik taust?

Õpetajaks õppisin ma Õpetajate Seminaris Tartus. Aga mul on Tartu Ülikoolis hiljem tehtud bakalaureus inglise fillina, siis on tehtud see ümberõpe, mis on tehtud üheksanda klassini ja magister siis käib.

Kui palju on hetkel nädalakoormus?

27.

Kas teil toimub keeleõpe tasemerühmades?

Ei. Lapsi on nii vähe lihtsalt.

Aga kui palju on õpilasi ühes klassis?

Kaheteistkümnendas on kuus, üheteistkümnendas on üheksa. Ja kümnendat enam ei avatud.

Kas enne gümnaasiumisse võtmist neid õpilasi kuidagi testiti?

Ei.

Mitu inglise keele kursust on gümnaasiumis kokku?

11. Need on need niinimetatud kohustuslikud valikkursused.

Õppesuundi teil ei ole?

Riigi jaoks on.

Kas teie koolis on eraldi riigieksamiks valmistumise tund?

Teisest poolaastast. Ise tegin, keegi ei tasusta. Oma vabast ajast.

Millal te hakkate riigieksamile mõtlema?

No nendega ikkagi kümnendas klassis tegelikult. See riigieksam on ju see õudus, mis seal ees kummitab, natuke ikkagi juba mõtled, et mis ülesandetüüpidele rohkem keskenduda ja selliseid asju. Ja hindan ma karmimalt, nad kurdavad, et õpetaja on liiga kuri. Nad saavad üheksandas hulga kergemalt hinded kätte kui gümnaasiumis.

Kui palju arvestate riiklikku õppekava ja riigieksami tundide planeerimisel?

No riikliku õppekavaga ikka, selles mõttes, et inglise keel on ju selline mõnus spiraal, et kõik käib muudkui ringiratast ja iga kord tuleb midagi lihtsalt juurde. Et ta ei ole nagu matemaatika, et siin hakkame liitmise-lahutamisega pihta ja siis pean jõudma kusagile mujale. Aga noh riigieksamiga – mina ei tea, natuke ikka, selles mõttes, et eriti nüüd kaheteistkümnendas klassis ma arvan, et ma ikkagi võtan nendega raskemaid materjale lihtsalt. Nad võivad küll kohati ahastada, et liiga raske on, aga tõesti noh, lihtsalt asjad ongi raskemad. Materjalid progresseeruvad raskusastmelt.

Mille alusel valite õppevahendid?

Põhiõpik on see, mis koolil oli tellitud, see on see Tea kirjastuse õpik, mis ei ole muuseumis väga hea, aga selle kohta ei ole mul midagi öelda. See on see InTouch. Aga ma võtan ise

juurde, ma võtan Upstreami – nii B1+ kui ka B2+, mida ma veel kasutan? Tegelikult on mul terve riiulitais raamatuid, mis on minu isiklikud ja kust ma paljundan juurde.

Mis seal nendes paljundatavates materjalides peab olema olema?

Vot need ongi pigem sellised eksami tüüpülesanded ja et seal on neid lugemistekste, näiteks. Õpikutes on liiga vähe lugemistekste, nii et paratamatult tuleb juurde teha. Ja just seda sõnavara laiendamist ma ütleksin. Need on põhilised. No see grammatika on selles mõttes selline noh – neid saab ükskõik kust. Põhilised on ikka lugemise ja kuulamisülesanded, ja kirjutamine.

Kas te kaheteistkümnendale klassile õpetate vähem neid kirjutamisülesandeid kui üheteistkümnendale, sest neil on neid ka eksami valikutes vähem?

Ma arvan küll, jah. Ma kaheteistkümnendaga keskendun küll rohkem nendele tüüpilisematele kirjutamisülesannetele, mul on see „report“ ja siis on see poolametlik kiri ja sellised asjad. Me võtame ikka nii öelda stampülesandeid rohkem, üheteistkümnendes kirjutab mul seinast-seina, nemad peavad mul absoluutselt kõike tegema.

Kas on siis põhimõtteliselt kaheteistkümnendas klassis nii, et kui õpikus juhtub olema review, siis sellest kappate üle pealiskaudsemalt?

Ei. Ma ei kappata tust üle, aga ütleme nii, et lisaülesandena me seda ei teeks. Me teeme ta ära, aga lisaülesandena.

Kas teie meelest on võimalik saavutada B keeleõppe tase viie kohustusliku nädalatunniga?

Ainult siis, kui see laps on tulnud põhikoolist B2 + tasemega, ainukene võimalus, kuidas ma seda näen. Need nõrgemad õpilased ei saa ju ka B1 taset kätte gümnaasiumi lõpuks. See tuleneb ju nii palju sellest, et kui meil on maagümnaasium, kus me peame vastu võtma kõik, kes vähegi soovi avaldavad, siis paratamatult tuleb sinna ka inimesi, kellest ma tean, et nad ei saagi seda 50 punkti sellel eksamil.

Mida peate silmas eksamiks valmistumisel?

Kuulamisülesanded, suulist osa harjutame ja kirjutamine. Et need, lugemisülesanded tulevad niimoodi töö käigus, aga kuulamist on nii vähe. Õpikutes on vähe ja neid on keeruline leida ka kuskilt. Et ma ei peaks ise neid tekste välja mõtlema.

Miks kuulamine on oluline? Mida on vaja treenida?

Oskust kuulata, et nad oskaksid selle info leida, et see tekst, mida nad kuulevad ainult kaks korda, et nad suudaksid selle info – et nad oskaksid kuulata just seda konkreetset infot. Et see taustamüra ei häiriks neid. Kõik see muu jutt, mis tuleb, et nad oskaksid neid põhisõnu ära tabada. Et kui mul on selles lauses küsimuses küsitud vot seda sõna, siis ma oskaks natuke kuulata, et kui see sõna esineb siis järelkult on vastus ka seal.

Kas te peate oluliseks seda ka, et kuulamiseks on vaja nii kaua keskenduda, et 40 minutit järjest, kas see on ka oluline?

Ikka. See on vastupidamise harjutamine, et lihtsalt see aju töötaks kõik see aeg järjest.

Mitu korda umbes läbi kirjutate raporti, esseed?

Ma ei tea. No nende aastate jooksul seitse-kaheksa korda ikka, ma arvan. Ma ju ei mäleta eelmist kaht aastat enam. Ma käsin kõik need asjad ja parandatud tööd alles hoida, et nad saavad eksamiks korrates oma materjalidest vaadata, mis vigu nad on teinud ja mis seal kõik olema peaks.

Kui suur osa peaks kuluma teie arvates eksamiks harjutamisele?

Tegelikult ei peaks üldse kuluma minu tundidest mitte midagi eksamiks harjutamisele.

Aga miks te seda siis teete?

Sellepärast, et eksam on õudus, mis ... lapsed on rohkem paanikas kui õpetajad.

Aga mis teeb selle eksami siis õudsaks?

Ma arvan, et see on see riiklik sundus. Et kui mul oli, kui mul käisid eksamil ainult need, kes tõesti valisid, kes ise tundsid, et nad oskavad ja tahavad, oli see pinge hulga väiksem. Aga kui ma pean tõesti ka selle õpilase, kes suuri tähti ei oska kasutada saama riigieksamist läbi, siis see paratamatult tekitabki sellist ikkagi drillimist.

Mida te teeksite tunnis teisiti, kui riigieksamit poleks?

Ma ilmselt, seda puhtalt drillimist olekski vähem. Et noh, ei ole tõesti vaja kirjutada üheksat raporti. Või kümnet vabanduskirja. Et me teame, mis need on ja nad teavad, kust nad saavad, et kui neil on vaja seda kirjutada, siis nad teavad, kust nad leiavad selle, kuidas me kirjutame seda. Neil oleks olemas sõnavara ja ma arvan, et me vaatame ka küll praegu filme ja igasuguseid asju, aga ilmselt oleks see pisut lõbusam. Nende jaoks.

Kuidas valmistute suuliseks?

Põhimõtteliselt lihtsalt teeme läbi korduvalt ja korduvalt. Et nad saaksid selle aja pikkuse juba ise paika, et neil tekiks tunnetus sellest. Et kui mul on kaks minutit rääkimiseks aega, siis ma tajun siis ka ise ära, millal see kaks minutit täis saab.

Kas te liigute selle suulise harjutamise juures ka step by step kümnendast klassist peale?

Me alustamegi nii, et teeme selle grupitöö, et nad harjuks üldse ka mõtlema üldse. Selleks suulise osa harjutamiseks on ka kõik need igasugused presentatsioonid ja sellised asjad ka, et neil tekiks üldse see esinemisjulgus. Et tal ei oleks tunnet, et kui nüüd tema käest küsitakse, siis ma ei julge mitte midagi öelda. Et see ära kaoks.

Aga selleks te valmistute ette põhiliselt tunnis?

Pigem tunnis. Mõned pikemad asjad teevad nad kodus ka.

Aga enne eksamit sellist asja, et lepite ajad kokku ja peale tunde tulevad ja harjutavad terve situatsiooni läbi?

Eks ta sealt märtsist kuskil, ilmselt siis me teeme rohkem ja pikemalt seda eksamitundi.

Vabast ajast?

Ikka vabast ajast.

Kas te teete õpilastele proovieksami?

Jah, üheteistkümnendas juba tegelikult.

Kas selleks on eraldi kohe proovieksami päev?

See nüüd oleneb, kuidas teistega kokku leppida õnnestub. Kas tekib selline võimalus. Aga me oleme teinud ka paaristundide ajal. Siis me oleme teinud ka osade kaupa. Kirjutamine, kuulamine ja lugemine.

Aga suuline on siis välja tavaliselt jäänud?

Suulisega on nii, et kuna nad ei taha, et teised kuulaksid, siis suulist olen ma ikka harjutanud ja teinud pärast tunde, et nad saaksid üksi olla.

Mis on teie arvates selle proovieksami mõte, mis te taotlete sellega?

Esiteks muidugi see, et nad näeksid, milline see eksam on. Ja teiseks muidugi nimetan ma seda oimetuks ehmatamiseks. Et need, kes arvavad, et nad tegelikult oskavad inglise keelt, tõesti suhtlevad facebookis, nad arvavad, et nad oskavad, aga kui nad siis näevad, kui palju nad punkte saavad või vähe, siis nad ehmatavad siis tõesti oimetuks end ja hakkavad siis mõtlema.

Kuidas mõjutavad muudatused riigieksamis õpetaja tööd?

Kirjutamise osa nimistu muutus ja suuline mõjutavad rohkem, et eriti suulise osa puhul just, kui ... aga grammatika ja lugemise puhul ei ütleks, ma küll üritan neid lugemistekste leida rohkem, aga samas teen ma ka täiesti traditsioonilisi grammatikaharjutusi. Sest neil

pole ju ainult neist lugemistekstidest kasu, kui nad ei ole endale veel grammatikat selgeks saanud. Sellepärast peab ikka nende tavaharjutustega kõigepealt selgeks selle asja, enne kui nad suudavad seda lugemistekstis kasutada.

Kas keegi õppuritest on valinud rahvusvahelise eksami?

Ei.

Kas eksami kohustuslikuks muutmine mõjutas kuidagi õppijaid?

Meil võib-olla jättis gümnaasiumisse tulemata mõni. Kes tundis, et ta on nõrk, aga ma ei saa selles kindel olla. Mõjutab rohkem see ühepunkti nivoo, vaatab mulle siniste silmadega otsa ja ei liiguta lillegi.

Mida te arvate koolide pingeridadest, mille aluseks on riigieksamid?

Mina ütleks, et see tegelikult ei näita mitte midagi. Sest me ei saa võrrelda koole, kus vastu võetakse kõik ja koole, kes valib 200 kandidaadi seast 30 välja. Need koolid ei ole võrreldavad. Pigem tuleks hinnata seda, et kas need kõik, kes võeti vastu, võivad olla hoopis rohkem arenenud nende kolme aasta jooksul, kui need valitud tublid ja targad, kes võivad jääda samale tasemele. Aga samas võib olla mul inimene, kes ei saa üle 30 punkti, kes aga 9. klassi lõpus oleks eksami võib-olla läbi kukkunud. Seda arengut ei märka keegi ja inglise keele puhul see tabel näitab, kas sooritas või ei sooritanud. Õpetajad ise teavad ja lapsed teavad punkte ka. Aga see mittesooritaja võib olla inimene, kes sai 2 punkti või kes sai 48 punkti. Sellisena ta ei näita ju mitte midagi.

Kas te tunnete endal survet riigieksami tulemuste pärast?

No pisut ikka, sest need on jälle need tabelid, mida avaldatakse, muidu võiks ju elu olla jumala lill, koolidirektorid kipuvad ka võtma selle järgi, kas sa oskad õpetada või ei oska õpetada. Koolisisene surve.

Kui kindlalt te õpetajana end üldiselt tunnete?

Mina olen selline suhteliselt muretu, et ma ei karda, et mul töö ära kaoks, sest põhikool on meil tugev. Ma praegu lihtsalt algklassides tunde ei anna ja siis saan alati sealt tunde juurde võtta ja mul ei ole koormusega probleeme. Aga võib-olla on suuremaks probleemiks see, et kõik õpilased surutakse nüüd tavakooli, kõik käitumishäired, kõik asjad surutakse tavakooli, tavaklassi ja mitte midagi ei ole teha. Ja õppematerjale ei ole ja kui mul istubki viiendas klassis üks seitsmeteistaastane, kes kõiki segab, mitte midagi teha ei ole, et see tekitab küll tunde, et milleks ma oma ajusid vaevan. Seda raha on mujalt võimalik lihtsamalt teenida.

Appendix 11 Interview no 10

13.02.15 length 00:38:59.

Kas te õpetate 12. klassile B tasemel inglise keelt?

Ei. Ma olen alates 2001/2002 õppeaastast õpetanud. Mul on põhimõtteliselt igal aastal olnud siis kaheteistkümnes klass ka, väljaarvatud kahel aastal, kui ma olen olnud lapsega kodus.

Kaua te olete inglise keele õpetajana töötanud?

Alates 2001/2002 õppeaastast.

Mitu lendu olete riigieksamile viinud?

Peaaegu igal aastal, üks aasta võis veel olla, kus mul ei olnud kaheteistkümnendat. Üle kümne lennu.

Milline on teie hariduslik taust?

Tartu Ülikoolis inglise filoloogiat, siis üks aasta õpetajakoolitust.

Ja kui suur on teie koormus hetkel?

12 tundi.

Kas inglise keele õpe korraldatakse teie koolis tasemerühmades?

On küll, jah. Õppeaasta alguses on Oxford Placement test, me oleme vahetanud neid, et igal aastal päris täpselt sama ei ole olnud. Ja selle alusel me jaotame nad siis gruppidesse. Kõikidel kümnendikel on inglise keele tunnid samal ajal ja siis nad on taseme järgi.

Kui suured on rühmad?

Gümnaasiumis on need umbes 16 äkki. Ja on ka rohkem olnud, mul on vist olnud maksimum ma arvan, et 20.

Milline on gümnaasiumi inglise keele kursuste arv?

Meil on erinev. Kuna meil on kolm õppesuunda, kõikidel on see kohustuslik riiklik 5, lisaks sellele on veel kooli määratud õppesuuna kohustuslik, et ta ei ole valikaine, vaid ta on ikkagi kõigile kohustuslik. Reaalsuunal on kokku 12 kursust, humanitaar saab kõige rohkem, nendel on kohustuslikud 5, siis on neil kooli poolt veel 13 lisaks, ehk kokku on 18 kursust neil, neil tuleb sinna juurde tõlge, maiskonna lugu, avalik esinemine, giidindus, see on neile lisaks. Majanduses on 13 kursust neil, nendel on riikliku õppekava 5, siis kooli poolt on neil siis veel 7 ja pluss neile tuleb veel siis 1 äri inglise keele kursus lisaks.

Kas teie koolis on eraldi riigieksamiks valmistamise tund?

Ei. Eksam kontrollib ju keelt.

Millal te hakkate riigieksamile mõtlema?

Ikka kümnendas klassis loomulikult.

Milles see väljendub?

Esiteks sa valid juba õpiku sellise, kus on tüüpülesanded sellised, mis on sarnased eksamiülesannetega. Meil ei ole enam ühtegi eesti õpikut, sest ülesandetüübid ei vasta. Laps peab harjuma varakult sellega, et tal on sellised lugemisülesanded, sellist tüüpi kuulamisülesanded ja seda tüüpi kirjutamine ja nii edasi. Et just sellepärast, et sa keel on ju keel, aga see, et ta eksamisituatsioonis teab, et ta on tuttav selle ülesandega, see on tema jaoks ju kergendav asjaolu. Kui on kõik võõras, siis tal on ju väga raske. Et ta juba teab, mida oodata.

Et te mõtlete tegevusi kavandades sellele, mis on need ülesanded, millega ta eksamil kohtub?

Jah. Kui nüüd kuulamises üks ülesanne on – ainult ühe korra saavad kuulata, vanasti sai ju kõike kaks korda kuulata, siis nüüd tulebki teha ka selliseid ülesandeid, kus sa enam ei lasegi kaks korda kuulata. Ta harjub, et ta peab hakkama saama ühe korraga. Nelikümmend minutit järjest on ilmselgelt palju kuulata.

Te peate siis oluliseks, et tuleks treenida seda nii-öelda müra taluvust?

Jah. Täpselt. Et ta harjub ära sellega, et ta teab, mis tuleb.

Kui tihti te näiteks teete, et terve tund aega on kuulamine?

Ei ma siiani küll kümnendaga pole teinud. Aga neid pooletunniseid tegin ma küll, et paar korda õppeaasta jooksul. Või isegi rohkem, et sõltus. Tavaliselt just mingit eelmist eksamit. Ta peab lõpuni keskenduma ja harjuma sellega.

Millega te arvestate tundide kavandamisel?

Õpiku valikul me lähtume sellest, et ta vastaks nii riiklikule õppekavale, et ta vastaks euroopa raamdokumendile, enamik tänapäevaseid õpikuid vastab sellele. See ei ole mingi probleem. Aga eraldi ma küll kuskilt järke ei aja, tead ju, mis need teemavaldkonnad on eksamil ja üldse õppekavas, nad enamuses ju kattuvad. Ma olen küll lugenud, mis pädevused nad peavad saama, aga üks on reaalne elu ja teine see ideaal.

Kas riigi poolt ette antud minimaalse kursuste arvuga on võimalik saavuta keeleõppes B tase?

Ma ei kujuta ette, kui peaks õpetama niimoodi. Sest minu meelest on isegi see, et mul on neli tundi nädalas vähem, meil on olnud selline õppesuund, kus keskenduti eksamiainetele, siis kui ei olnud veel kohustuslikke riigieksameid. Siis oli ka eesti keelt 6 tundi nädalas, matematika 6 tundi nädalas, ja inglise keelt 6 tundi. Vot siis ma tundsin, vot see mulle meeldis. Kuus tundi oli nagu see, mitte et mul on neli tundi seda noh, nagu praegu on ja siis lisaks kaks, kus sa teed muid asju. Aga siis oli kõike üks, ma sain teha ükskõik mida, mul oli nagu tore. Ma sain teha nendega ka lõbusaid asju, mängida – see neile ju meeldib, eks ole. Aga samas ma sain teha ka grammatikat, ma tean, et nad mul eksamil jänni ei jää. Aga ilmselgelt praegu õppekava on lõhki nii ehk nii. Lapsed on üle koormatud, kuskilt peab seda kokku võtma, aga minu meelest see viis kursust nagu absoluutselt ei toimi, eriti kui mõtlen selle peale, kui nad tulevad meile siia gümnaasiumisse, erinevatest maakoolidest, kus see tase on seinast seina. Ma ei kujuta ette, kuidas ma tema viin.

Mida te peate silmas eksamiks valmistumisel?

Et õpilane on tuttav tüüpülesannetega, millele ma nagu erilist rõhku pööran, on sõnamoodustamine. Seal on ju nii, et kui üks täht on valesti, siis ta kohe kaotab selle punkti. Ja seda ma tõesti teen nüüd niimoodi, et meil on kohe niisugune tabel, et mul on tegusõna, nimisõna, omadussõna ja määrsõna, ja kuna selles õpikus, mis mul praegu on, seal niisugust rõhku ei pöörata nagu mulle meeldiks, siis ma neile paljundan need lehed ja siis ma ise nopin neile sellest „unitist“ välja mingid tähtsamad minu jaoks, mis on nagu olulised ja siis teeme koos need ära ja harjutame. Seda olen ma küll niimoodi ekstra teinud. Kaheteistkümnenda klassis teises pooles (veebruaries) peab kindlasti juba mingeid eksamiosasid läbi tegema, et ta näeks, mis see tase on seal, ma olen ka kümnendas juba teinud, et näidata, kuhu ta umbes peaks jõudma. Et oleneb nagu õpilaste tasemest, ma tahan nagu motiveerida vahest neid, kes on natuke laisad ja ei viitsi. Kuna nüüd on kohustuslik, siis sa näitad, et milline ta tegelikult välja näeb.

Kas eksami kohustuslikuks muutmine on õppureid mõjutanud?

Ma arvan küll. Natuke lühiajaliselt, et sa pead jälle mõne aja pärast uuesti neile midagi sellist tegema, et ta näeks, et peab veel arenema, peab veel õppima. Kohustuslikkus pole kasuks tulnud, sest kui sa saad ühe punktiga läbi, siis mida see motiveerib.

Kui suur osa õppetööst peaks kuluma harjutamisele?

Minu meelest on nagu hästi tähtis ikkagi meeles pidada, et me õpetame keelt. See keel on talle ju selleks vajalik, et ta tahab tulevikus suhelda, ta tahab õppima minna selles keeles, materjale lugeda selles keeles, et ma ei saa mõelda ainult eksami peale. seda ei tohiks minu meelest endal kogu aeg kuklas hoida. jah, Ta peab olema kursis nende asjadega, aga mida eksamiga kontrollitakse, ongi tema keeleoskus. Minu meelest seda kuidagi eraldi, ainult need tüüpülesanded, et ta teab, mis sealt tuleb. No kui nüüd kirjutamist mõelda, siis noh – ma ei usu, et väga paljud eriti tulevikus peavad mingit raamatu „reviewd“ või mingit sihukest asja kirjutama.

Mida te teeksite teisiti, kui riigieksamit ei oleks?

Lõbusamaid asju teeks raudselt. Rohkem teeks lõbusamaid asju. Ja ma ei drilliks neid formaate nii, no õnneks nüüd ei ole – kuupäev on olemas kirjas, et võtavad punkti maha selle eest. See on täiesti ajuvaba, mida me kontrollime – kas keelt või siis seda, et ta on suutnud need reeglid endale meelde jätta. Eksamil on jah ikka paraku selliseid asju, mida mina ei pea nii väga keele kontrollimiseks. Täpselt see kirja kirjutamine. Teeks jah rohkem loovaid ja lõbusaid asju, või ettekandeid, aga need võtavad kohutavalt aega. Kui mul on 15 last klassis, igaüks teeb mulle ettekande mingi 4 minutit, mul läheb mitu tundi ära siis juba. Lihtsalt ei jõua.

Kas te treenite õpilasi selleks, et nad tuleksid toime piiratud ajas eksamiülesannete sooritamiseks?

Ikka jaa. Lugemisel panen kella käima ja kirjutamisel ka. Ma mingeid asju lasen ikka tunnis kirjutada neil. Ja ta peab valmis saama lihtsalt, sest no eksamil sul on piiratud aeg ja ta peab arvestama, ja mida ma veel üritan neile sisse harjutada, et ta õpiks oma käekirja tundma, et ta ei hakkaks eksamil raiskama aega selle peale, et ükshaaval hakkab sõnu lugema. Noh, enam- vähem teab, kui palju tal see on. Et ta sihukesi asju oskaks mõelda enne, et ta seal ei hakkaks aega raiskama.

Aga suulisega?

Jaa, suulisega ka. Mul on siin väike kotikene, kus mul on erinevad teemad. Mingid suvalised teemad ja siis ma aeg-ajalt annan neile, tunnis jääb seal natukene aega üle lõpus – annan talle teema kätte ja siis ta saab natuke ette valmistada, ja siis ta peab rääkima. Ja üritan anda neile seda struktuuri, et kui sa räägid mis-iganes teemal, sul on sissejuhatus, paar argumenti ja siis veel kokkuvõtte selline. Seda ma olen küll proovinud teha nendega niimoodi.

Aga tervet eksamit suulist harjutate ka läbi?

Jaa. Ikka. Siis ma kümnendas ei tee.

Tunni ajal?

Oleneb. Neid ma olen teinud ka täitsa nagu konsultatsiooni vormis. Tunni ajal olen teinud mingit osa koos, aga et nüüd kõik see 15 minutit, mis ette nähtud, see võtab lihtsalt nii kaua aega, et ma tunnis pole seda teinud, seda ma olen teinud konsultatsioonidena. Aga me oleme tunnis harjutanud nii seda rollimängu, no ja pildi kirjeldamist saab tunnis samamoodi teha. Sa lihtsalt ei saa individuaalselt igaühega nii palju tegeleda.

Aga palju te peale tunde konsultatsioonide ajast ühe õpilasega suulist läbi teete?

No korra kindlasti. Aga samas ei saa kedagi sundida, mul on olnud ka neid, et mul on ajad välja pakutud, aga mõni õpilane ei tule. Ma täitsa mäletan ühte poissi, ta oli tark poiss, kuid

ta ei tulnud mitte kordagi sellele, et ta oleks kõik korraga läbi teinud minuga koos. Ja ta läks eksamil nii närvi suulisel, oli näost punane ja igate pidi ja ta kaotas nii palju punkte seal. Tänu sellele, et ta polnud seda läbi teinud. Selles mõttes on ikka hästi oluline, et tal see situatsioon on tuttav.

Kas proovieksami teete?

Jah. Üks kooli poolt ette nähtud terve päev, mis läheb siis. See on nüüd detsembris, kuna ta jaanuaris peab eksami valima, siis ta nägi ära täpselt, kuidas see talle tundub, aga nüüd me oleme teinud hiljem vist. Peale seda talvevaheaga kindlasti. Tunnis saan ma erinevaid osasid teha, kuid ma ei saa tervet eksamit läbi teha.

Kuidas on muudatused riigieksamis mõjutanud teie tööd?

Pead kohanema. Teed nii jälle, kuidas õpilasel kasulikum oleks. Võtad arvesse neid muutusi. Enamus õpikutes on need „stoorid“ ja kõik olemas, lihtsalt me ei ole neid enne nii põhjalikult teinud. Ühe korra teeb ära ja rahu maa peal, aga nüüd siis peab rohkem tegema. „Marking scale“ olemasolu aitab näiteks selgust saada, kuidas ja mida kirjalike ülesannete puhul rõhutada.

Kas keegi õppuritest tegi rahvusvahelise inglise keele eksami?

Jah, sellel aastal valis.

Mida te arvate koolide pingeridast, mille aluseks on riigieksami tulemused?

Kuidas me võrdleme võrreldamatuid asju? Ma ei saa elu sees võrrelda inglise kolledžit mingi väikese kooliga. Mul on siin tundide arv selline, neil on see tundide arv olnud alates põhikoolist selline. Töö tellija materjalist, minu meelest. Kui nad on sul kümnendas sellisel tasemel, et ta ei oska ühte normaalset lauset moodustada, kuidas ta saab olla võrreldav seal teise kooliga. Võrrelgugi siis oma eliitkoole omavahel. Tehku neid tabeleid, aga see jätab väga vale mulje koolist.

Kas te tunnete endal survet riigieksami tulemuste pärast?

Mina isiklikult ausalt öeldes mitte. Ma ei võta seda kuidagi südamesse. Mul on muidugi hea meel, kui nad teevad hästi. Aga ma tean täpselt, mis tasemel nad on mulle tulnud, tean, mida mina olen nendega teinud, siis see tulemus saabki olla selline, nagu ta on. Ma ei saa ju oodata, et ma teen mingit imet nendega seal. See ei ole võimalik lihtsalt.

Kui kindlalt te õpetajana end üldiselt tunnete?

Õpetajana on mul täitsa hea, olen nii kaua juba olnud, et kogemust on juba päris palju ja omast arust olen ma sihuke nõudlik ja range ja paindlik ka, kui vaja. Selles mõttes tunnen ennast hästi. Aga see situatsioon mulle tõesti ei meeldi, et linn ära ei suuda otsustada. No tehku ära see riigigümnaasium. Õpilasi on ikka kordades vähemaks jäänud.

RESÜMEE

TARTU ÜLIKOOL

MAAILMA KEELTE JA KULTUURIDE KOLLEDŽ

Kristi Aron

Teachers' perceptions of the washback effect of the Year 12 English examination

Õpetajate nägemus inglise keele riigieksami mõjust tunnitegevusele

magistritöö

2015

Lehekülgede arv: 116

Annotatsioon:

Õpetajad usuvad ja uurimused on näidanud, et eksamid mõjutavad mida ja kuidas õpetajad õpetavad ning see omakorda mõjutab, mida õpilased õpivad. Mida olulisem on eksamitulemus õpilase tulevikuplaane silmas pidades, seda suurem ka tema eeldatav mõju õpetamisele. Hoolimata sellest, et eksami/ testimise mõju on uuritud juba 1990ndatest aastatest, on uurimisvaldkond Eesti jaoks uus. Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, millist mõju on avaldanud inglise keele riigieksam õpetamisele. Magistritöö koosneb kahest peatükist. Esimeses peatükis antakse ülevaade varasematest eksami mõjule keskendunud uurimustest. Teises peatükis kirjeldatakse meetodit ja esitatakse uurimistulemused.

Magistritöö eesmärgi täitmiseks ning hüpoteeside kontrollimiseks viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud Lääne-Virumaa seitsme gümnaasiumi inglise keele õpetajaga. Kokku intervjueriti kümnet gümnaasiumiosa inglise keele õpetajat. Intervjuu keskmine pikkus oli 34 minutit. Intervjuud salvestati, transkribeeriti ja analüüsiti.

Uurimistulemused esitati neljas grupis, mis olid seotud intervjuu stsenaariumiga. Riigieksami sisu ja vormi mõju õpetamisele avaldus näiteks riikliku õppekava teemade kärpimises, eksamiga seotud nõuannete andmises, eksami ülesehituse tutvustamises, hindamisskaalade tutvustamises, monoloogi struktuuri ja kirjutamisülesannete struktuuride õpetamises, proovieksami läbiviimises ning mujal. Riigieksami mõju tunni sisule avaldus kõige rohkem suhtumises kirjutamisülesannete õpetamisesse. Nimelt keskenduti 12. klassides peamiselt essee, aruande ja (pool)ametliku kirja kirjutamisele, kuid kümnendas ja üheteistkümnendas klassis laiendati õpetatavate kirjutamisülesannete nimistut vastavalt 2016. aastal riigieksami ülesannete nimistusse kuuluvatele. Töö sissejuhatuses püstitatud hüpotees negatiivse eksamimõju domineerimise kohta ei leidnud kinnitamist, kuna eksami mõju iseloomu on keeruline määrata ning määravaks saab pigem kontekst, milles mõju avaldub.

Uurides õpetajate nägemust riigieksami mõju kohta selgus, et eksami mõju, õpetajate suhtumine riigieksamisse ja õpetajate töötingimused on omavahel seotud. Mida paremad

on õpetajate töötingimused, seda kindlamini nad end eesseisva eksami suhtes tunnevad ning seda vähem võetakse ette konkreetseid samme „eksami õpetamiseks“. Kuna uurimistulemused põhinevad intervjuudel, ning vastused on kirjeldava loomuga, on vaja edasisi uurimusi, mille käigus kasutataks kombineeritud meetodit (näiteks: intervjuud, tunnivaatlused ja küsimustikud).

Märksõnad: inglise keele õpetamine, inglise keele riigieksam, eksami mõju, positiivne eksami mõju, negatiivne eksami mõju, mikrotasandi eksamimõju, makrotasandi eksamimõju, osaoskused.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, _____ Kristi Aron _____,
(*autori nimi*)

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

_____ Teachers' perceptions of the washback effect of the Year 12 English examination____,
(*lõputöö pealkiri*)

mille juhendaja on _____ Ülle Türk _____,
(*juhendaja nimi*)

reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni; üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

1. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 15.05.2015

Kristi Aron